



Käkelä Kati

Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä koulutyöskentelystään ja opettaja-oppilas-  
suhteistaan

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä koulutyöskentelystään ja opettaja-oppilas-suhteistaan (Kati Käkälä)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 14 liitesivua

Toukokuu 2020

---

Valikoiva puhumattomuus eli selektiivinen mutismi on ahdistuneisuushäiriö, jossa henkilö ei pysty puhumaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotettaisiin, kuten koulussa opettajille. Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni henkilöille, joilla on ollut valikoiva puhumattomuus sekä tuoda uutta näkökulmaa valikoivasti puhumattomien oppilaiden koulunkäynnistä. Tutkimus on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografinen tutkimussuuntaus tutkii yksilöiden käsityksiä ja niissä esiintyvää variaatiota. Aineisto on kerätty sähköisellä lomakkeella henkilöiltä, joilla on ollut valikoiva puhumattomuus alakoulussa. Tavoitteena oli selvittää millaisia käsityksiä henkilöillä oli koulutyöskentelystään sekä opettaja-oppilassuhteistaan.

Henkilöiden käsitykset koulutyöskentelystä jakoutuivat kuuteen pääluokkaan: ahdistus ja pelot, kommunikaatio, tuen tarve, minäkuva, hyväksi arvioitu käytös sekä haasteita, mutta sujuva koulunkäynti. Henkilöt kokivat ahdistavaksi tilanteet, joissa olisi pitänyt puhua tai olla esillä. He kertoivat kommunikoineensa koulussa käyttäen puhetta korvaavia eleitä. Osa henkilöistä koki, että koulunkäynnin tuki ei ollut riittävää. Monet kertoivat itsetuntonsa olleen heikko alakoulussa. Eräs henkilö kertoi kokeneensa opettajalle kommunikoinnissa haasteita, mutta tästä huolimatta koulunkäynti oli sujunut hyvin. Yksi vastaajista kertoi saaneensa hyviä arvosanoja käyttäytymisestä.

Käsitykset opettaja-oppilassuhteista jakoutuivat kahteen pääluokkaan: henkilön suhtautuminen opettajaan ja opettajan suhtautuminen henkilöön. Vastaajien käsityksissä heidän oma suhtautumisensa opettajaan jakautui kuvauskategorioihin: positiivinen suhtautuminen, etäisyys, vallankäyttö ja negatiivinen suhtautuminen. Pääluokka opettajan suhtautuminen henkilöön muodostui kuvauskategorioista: ymmärtämättömyys, positiivinen suhtautuminen, neutraali suhtautuminen, negatiiviset tunteet sekä negatiivinen kohtelu. Johtopäätöksenä voidaan todeta opettajan ymmärryksen olleen avainasemassa puhumattoman oppilaan koulunkäynnin sujumisessa.

Avainsanat: valikoiva puhumattomuus, selektiivinen mutismi, fenomenografinen tutkimus, koulutyöskentely, opettaja-oppilassuhde

University of Oulu

Faculty of Education

School experience and perceived teacher-student relationships of pupils with selective mutism  
(Kati Käkälä)

Master's thesis, 68 pages, 14 appendices

May 2020

---

Selective mutism is an anxiety disorder in which a person is unable to speak in certain social situations where speech is expected, such as speaking with teachers in school. This Master's thesis aims to help voice the experience of people that have had selective mutism and bring new perspective to discussion on pupils with selective mutism at school. The study is conducted with phenomenographic methodology that focuses on the subjective experience and views of individuals as well as the variation in these views. The data was collected through an electronic form from individuals that have had selective mutism in primary school. The aim of the form was to determine the participants' experiences and views on schoolwork and teacher-student relationships.

The perceptions of the participants on school experience were divided into six main categories: anxiety and fear, communication, need for support, self-image, good marks on behaviour, and doing well in school despite challenges. The participants felt anxious in situations where speech was expected, or the attention was focused on them. They reported using alternate communication methods, such as gestures, at school. Some of the participants found the support in school insufficient. Many of the participants reported low self-esteem in primary school. One of the participants reported having done well in school despite challenges in communication with the teacher, whilst another participant reported getting high marks in behaviour on school reports.

The perceptions of teacher-student relationships were divided into two main categories: the participant's attitudes towards the teacher and the teacher's attitudes towards the participant. The participants' attitudes towards the teacher were further divided into four categories of description: positive attitude, experienced distance, exercise of power and negative attitude. The participants' perceptions of teachers' attitudes towards them were divided into five categories of description: lack of understanding, positive attitude, neutral attitude, negative emotions and negative treatment. As a conclusion, an understanding teacher can be said to have been crucial in the school experience and attainment of a pupil with selective mutism.

Keywords: selective mutism, teacher-student relationship, schoolwork, phenomenographic research

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Valikoiva puhumattomuus.....</b>	<b>6</b>
2.1	Määritelmä ja esiintyvyys.....	6
2.2	Mistä valikoiva puhumattomuus johtuu? .....	8
2.3	Kuntoutuminen .....	11
2.4	Aiemmin tehty tutkimus valikoivasti puhumattomien henkilöiden näkökulmasta .....	12
<b>3</b>	<b>Valikoiva puhumattomuus ja koulu.....</b>	<b>14</b>
3.1	Valikoiva puhumattomuus koulutyöskentelyssä.....	14
3.2	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde .....	16
3.2.1	<i>Vuorovaikutus opettajan ja valikoivasti puhumattoman oppilaan välillä .....</i>	<i>18</i>
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen .....</b>	<b>19</b>
4.1	Tutkimuksen tavoitteet .....	19
4.2	Tutkimuskysymykset.....	19
4.3	Laadullinen tutkimus .....	19
4.4	Fenomenografia .....	20
4.5	Aineiston hankinta .....	21
4.6	Aineiston analyysi .....	23
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen tulokset.....</b>	<b>33</b>
5.1	Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset .....	39
5.2	Toisen tutkimuskysymyksen tulokset .....	43
5.2.1	<i>Henkilöiden suhtautuminen opettajiin.....</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Opettajien suhtautuminen henkilöihin.....</i>	<i>46</i>
<b>6</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset .....</b>	<b>50</b>
6.1	Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä koulutyöskentelystään.....	50
6.2	Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä opettaja-oppilassuhteistaan .....	52
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>57</b>
7.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	57
7.2	Tulosten pohdinta .....	59
	<b>Lähteet .....</b>	<b>63</b>

# 1 Johdanto

”Auoin suuta kuin kala kuivalla maalla, mutta en saanut ulos ääntäkään.” Näin kuvaa yksi tähän tutkimukseen osallistuneista kouluarkeaan valikoivan puhumattomuuden kanssa. Valikoiva puhumattomuus eli selektiivinen mutismi tarkoittaa ahdistuneisuushäiriötä, jossa henkilö ei pysty puhumaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, kuten koulussa tai julkisilla paikoilla. Puhuminen onnistuu kuitenkin tietyissä turvalliseksi koetuissa tilanteissa, kuten kotona. Valikoiva puhumattomuus ei johdu henkilön tahdosta eikä tiedon tai osaamisen puutteesta. Häiriö on usein pitkäaikainen ja puhumattomuus johdonmukaista. (ICD-11, 2019.) Se aiheuttaa erilaisia haasteita oppilaan koulunkäyntiin sekä opettajan työhön. Valikoiva puhumattomuus saattaa olla työkokemusta omaavillekin kasvatusalan ammattilaisille vielä tuntematon ilmiö. Osa opettajista kokee epävarmuutta siitä, kuinka valikoivasti puhumattoman oppilaan kanssa tulisi toimia. (Hardwood & Bork, 2011, 138, 148.)

Kiinnostukseni valikoivan puhumattomuuden tutkimiselle lähti liikkeelle omista kokemuksistani. En pystynyt puhumaan päiväkodissa aikuisille. Puhumattomuus kuitenkin häveni itseltään eikä se enää vaikuta elämääni. Kiinnostus aihetta kohtaan kuitenkin jäi. Opiskelujeni aikana kuulin valikoivasta puhumattomuudesta ensimmäistä kertaa. Kiinnostukseni alakoululaisten valikoivaan puhumattomuuteen syttyi toden teolla, ja teinkin kandidaatintutkielmani aiheeseen liittyen. Olen huomannut kokemusteni perusteella, että opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella saattaa olla suuri merkitys pitkälle oppilaan elämään. Tulevana opettajana minua kiinnostaakin, miten valikoivasti puhumattomat oppilaat kokevat suhteensa opettajiinsa. Usein juuri opettajalle puhuminen on kyseisille oppilaille haastavaa tai jopa mahdotonta.

Jo pari vuotta sitten kandidaatintutkielmaa tehdessäni huomasin, kuinka vähän suomalaista tutkimusta aiheesta on tehty, vaikka suurella todennäköisyydellä jokainen luokanopettaja tulee joskus kohtaamaan oppilaan, jolla on valikoiva puhumattomuus (vrt. Kumpulainen ym. 1998, 24). Jo silloin minulle oli selvää, että haluan tehdä myös pro gradu -tutkimukseni aiheesta. Huomasin, että suurin osa aiemmista tutkimuksista käsittelee aihetta ammattilaisten tai vanhempien näkökulmasta. Valikoivasti puhumattomien omat kokemukset nousivat esille vain harvoissa tutkimuksissa (kts. esim. Omdal & Galloway, 2007; Roe & Phil, 2011; Omdal, 2007; Walker & Tobbell, 2015). Päätin, että tässä tutkimuksessa haluan tuoda esille valikoivasti puhumattomien henkilöiden äänen.

## 2 Valikoiva puhumattomuus

### 2.1 Määritelmä ja esiintyvyys

Uusimassa International Classification of Diseases (ICD-11) –julkaisussa (2019, luku 6B06) valikoiva puhumattomuus eli selektiivinen mutismi määritellään häiriöksi, jossa henkilö ei pysty puhumaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa, joissa puhetta odotettaisiin, tyypillisesti koulussa. Kotona puhuminen usein onnistuu. Puhumattomuus näissä tilanteissa on johdonmukaista ja jatkuvaa, eikä se johdu henkilön kielellisistä vaikeuksista, autismin kirjosta, skitsofreniasta tai muusta vastaavasta tilasta. Valikoiva puhumattomuus voidaan diagnosoida, jos häiriö on kestänyt vähintään kuukauden, ja se vaikuttaa merkittävästi koulunkäyntiin, työssäkäyntiin tai sosiaaliseen kommunikaatioon. Lapsen ensimmäistä kuukautta koulussa ei kuitenkaan oteta huomioon diagnosoinnissa. (ICD-11, 2019.) Valikoivaa puhumattomuutta esiintyy tyypillisimmin varhaislapsuudessa. Se alkaa yleensä 2-5 ikävuoden aikana, mutta huomataan usein vasta koulun aloittamisen jälkeen. (APA, 2016, 9; Muris & Ollendick, 2015, 152.)

Puhumattomuus ilmenee sosiaalisissa tilanteissa aikuisten tai lasten kanssa. Valikoivasti puhumaton lapsi kykenee usein puhumaan perheellensä, mutta sukulaisille tai ystäville puhuminen ei aina onnistu. Häiriöön liittyy tyypillisesti huomattavaa ahdistusta sosiaalisissa tilanteissa, ja lähes aina valikoivasti puhumattomalle voidaan diagnosoida myös sosiaalisten tilanteiden pelko. Valikoivasti puhumaton kommunikoi usein nonverbaalisti, kuten nyökkäämällä, osoittamalla tai kirjoittamalla. Häiriöön saattaa liittyä liiallista ujoutta, pelkoa häpeäksi joutumisesta, eristäytymistä ja vetäytymistä sosiaalisista tilanteista, takertumista, negatiivisuutta, raivokohtauksia tai vastustavaa käyttäytymistä. (APA, 2016.) Henkilöillä, joilla on valikoiva puhumattomuus, on omanlaisensa kaava puhumisen suhteen. Joku saattaa puhua esimerkiksi koulussa vain aikuisille, mutta ei vertaisilleen. Toinen saattaa puhua opettajan kuullen, mutta ei suoraan hänelle. Kolmas ei uskalla puhua edes läheisimmille ihmisille kodin ulkopuolella. On tärkeää tiedostaa, että puhumattomuuden kaava ei ole riippuvainen lapsen tahdosta, mielialasta tai päivästä. (Johnson & Wintgens, 2015, 62.)

Ensimmäisen kerran häiriön on kuvannut Kussmaul vuonna 1877 nimellä ”aphasia voluntaria”. Tuolloin häiriö nähtiin tahallisenä päätöksenä olla puhumatta. Myöhemmin valikoiva puhumattomuus tunnettiin kansainvälisesti nimellä ”elective mutism”, jonka otti käyttöön Tramer vuonna 1934. Edelleen määritelmään liittyi valinnaisuus puhumiseen: Lapsi kieltäytyy puhu-

masta muille, kuin muutamalle läheiselle ihmiselle. (Dow ym. 1995, 836-837.) ICD-9 ja julkaisun amerikkalainen muunnos ICD-9-CM luokittelivat ensimmäisinä valikoivan puhumattomuuden erilliseen diagnoosikategoriaansa 1970-luvulla, jolloin häiriö määriteltiin lapsuuden tai nuoruuden emotionaalisina oireina ilmeneväksi muualla luokittelemattomaksi häiriöksi (Tautiluokitus ICD-9, 1987, 80; Hooper & Linz, 1992, 411). Valikoivaa puhumattomuutta oli tutkittu vain vähän 1980-luvulla ja laajat tutkimukset aiheesta puuttuivat. (Hayden, 1980, 118-119.) Vuosina 1992-2019 käytössä olleesta ICD-10 –julkaisussa häiriö kuului luokkaan Lapsuudessa tai nuoruusiässä alkavat sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt. Suomalaisessa painoksessa häiriön nimenä käytetään valikoivaa puhumattomuutta, mutta myös termit selektiivinen mutismi ja elektiivinen mutismi mainitaan. Nykyisessä kansainvälisessä ICD-11 –julkaisussa häiriö tunnetaan nimellä ”selective mutism”, ja se luokitellaan kuuluvan yläluokkaan Ahdistuneisuus- ja pelko-oireiset häiriöt. (ICD-11, 2019, 6B06; Kansallinen koodistopalvelu; Tautiluokitus ICD-10, 2011, 276). Tutkimuksen lisääntyessä häiriön luokittelu on siis muuttunut tahallisuudesta ja valinnaisuudesta kohti valikoivaa, ahdistuneisuuteen liittyvää puhumattomuutta.

Valikoiva puhumattomuus on suhteellisen harvinainen häiriö. Tutkimukset ovat löytäneet hiekan toisistaan poikkeavia tuloksia sen esiintyvyydestä. (Muris & Ollendick, 2015, 151.) Suomessa on tehty hyvin vähän tutkimusta valikoivan puhumattomuuden esiintyvyydestä. Kumpulainen, Räsänen, Raaska ja Somppi (1998, 24) tutkivat häiriön esiintyvyyttä Kuopion alueen alakoulun 2-luokkalaisten keskuudessa. Tutkimuksen mukaan esiintyvyys oli 2%. Steinhausen ja Juzi (1996, 607) tutkivat valikoivaa puhumattomuutta Saksan ja Sveitsin klinikoilla. Yhteensä yli 12 400 lapsen joukosta valikoivaa puhumattomuutta esiintyi noin 0,5 prosentilla. Edellä mainituissa tutkimuksissa tutkittavien joukot olivat erilaiset (oppilaat vs. ammattiavun piirissä olevat), mikä varmasti osaltaan selittää tulosten eroavaisuuksia. Oppilaita tutkittaessa esiintyvyys vaihtelee tutkimuksissa 0,18-1,9 prosentin välillä riippuen siitä, kuinka diagnoosin kriteerit on asetettu (Muris & Ollendick, 2015, 152). Näin ollen esimerkiksi sadan oppilaan koulussa on tilastollisesti 0-2 oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus. Voidaankin päätellä, että suurin osa opettajista tulee työurallaan kohtaamaan oppilaan, jolla on valikoiva puhumattomuus. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että valikoiva puhumattomuus on yleisempää tyttöillä kuin pojilla (kts. Dummit ym., 1997, 656; Kumpulainen ym. 1998, 24; Steinhausen & Juzi, 1996, 611; Steffenburg ym. 2018).

## 2.2 Mistä valikoiva puhumattomuus johtuu?

Olen tehnyt havainnon, että usein häiriön taustoihin perehtymättömät henkilöt olettavat, että lapsen puhumattomuuden on aiheuttanut jokin traumaattinen tapahtuma. Valikoivan puhumattomuuden etiologiasta on tutkimuksissa erilaisia näkemyksiä. Vain yhteen näkemykseen keskittyminen saattaa johtaa virheoletuksiin häiriön syiden selvittämisessä (Scott & Beidel, 2011, 251). Nykykäsityksen mukaan häiriön syntymisen taustalta löytyy vaihtelevasti erilaisia geneettisiä, neurologisia sekä ympäristöön ja temperamenttiin liittyviä tekijöitä (Muris & Ollendick, 2015, 157). Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä valikoivasta puhumattomuudesta, joten tässä luvussa käsittelen erilaisia näkökulmia häiriön syistä. Häiriön syntyyn vaikuttavat tekijät on lopuksi koottu kuvioon 1.

Joissain vanhemmissa tutkimuksissa esitetään häiriön syyksi lapsuudessa tapahtunutta traumaattista kokemusta. Esimerkiksi MacGregor ym. (1994, 541) huomasivat yhteyden lapsen seksuaalisella hyväksikäytöllä ja valikoivalla puhumattomuudella. Tutkimuksessa kahdeksalla kahdeksastatoista valikoivasti puhumattomasta lapsesta löydettiin taustalta hyväksikäyttöä. Tuloksia saattaa kuitenkin vääristää se, että valikoivasti puhumattomien lasten taustoja saatetaan tutkia tarkemmin, kuin niiden lasten, joilla häiriötä ei ole. Samoihin aikoihin Black ja Uhde (1995, 853) tekivät pilottitutkimusta, jossa tuloksista ei löytynyt yhteyttä psykologiseen traumaan. Nykykäsityksen mukaan trauma ei pidetä valikoivan puhumattomuuden aiheuttajana. Traumaattisista tilanteista aiheutunut puhumattomuus ilmenee yleensä kaikissa tilanteissa, kun taas valikoiva puhumattomuus vain joissain tietyissä. (Manassis ym., 2003, 154.)

Erilaiset ympäristöön liittyvät tekijät, kuten vanhempien käytös tai oudossa kieli- ja kulttuuriympäristössä oleminen saattavat olla osasyitä valikoivan puhumattomuuden syntymisessä (Muris & Ollendick, 2015, 162). Useissa tutkimuksissa on löydetty yhteys perheenjäsenten sosiaalisen estyneisyyden, psyykkisten tai kielellisten haasteiden ja lapsen valikoivan puhumattomuuden välillä. Esimerkiksi Remschmidt ym. (2001, 288) tutkivat 45 perhettä, joissa lapsella oli valikoiva puhumattomuus. Suurimmassa osalla perheistä (78%) jollakin valikoivasti puhumattoman perheenjäsenellä ilmeni haasteita kielessä ja kommunikaatiossa. Tutkittavien lasten vanhemmista 27 prosentilla ja sisaruksista 18 prosentilla oli ilmennyt valikoivaa puhumattomuutta jossain elämänsä vaiheessa. Roen ja Philin (2011, 29) tutkimuksessa 77 prosentissa perheissä esiintyi tai oli aiemmin esiintynyt ujoutta. Myös APA (2016, 9) mainitsee vanhempien mallin yhdeksi mahdolliseksi tekijäksi häiriön taustalle. Sosiaalisesti estynyt tai valikoivasti puhumaton vanhempi saattaa antaa mallin lapsen valikoivalle puhumattomuudelle. Valikoivasti



puhumattomien lasten vanhemmilla esiintyy myös enemmän ylisuojelevaisuutta ja kontrollointia lasta kohtaan, kuin muiden lasten vanhemmilla. Chaviran ym. (2007, 1469-1470) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomien vanhemmilla esiintyi muihin vanhempiin verrattuna vähemmän avoimuutta kokea uusia asioita. Vähemmän avoimet vanhemmat ovat taipuvaisempia konservatiiviseen maailmankatsomukseen ja heille tutuissa tavoissa pysyttelemiseen.

Useissa tutkimuksissa on huomattu, että maahanmuuttajataustaisilla lapsilla esiintyy muita lapsia enemmän valikoivaa puhumattomuutta (Muris & Ollendick, 2015, 159). Tämän havainnon ovat tehneet esimerkiksi Steinhausen ja Juzi (1996, 608). He tutkivat sataa valikoivasti puhumatonta lasta, joista 28 oli maahanmuuttajataustaisia. He tutkivat valikoivaa puhumattomuutta klinikoilla, mikä saattaa vääristää tuloksia verrattuna tutkimuksiin, joissa tutkittavien joukkoon kuuluvat myös ne, jotka eivät ole ammattiavun piirissä. Voidaankin päätellä, että ahdistumiselle alttiit lapset, jotka joutuvat täysin uuteen kieli- ja kulttuuriympäristöön, saattavat saada helpommin valikoivan puhumattomuuden oireita (Steinhausen ja Juzi, 1996, 612).

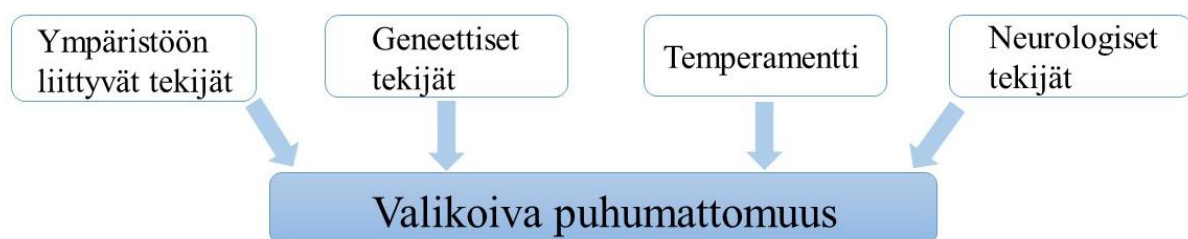
Geneettisiä tekijöitä valikoivan puhumattomuuden taustalla on tutkittu systemaattisesti vain vähän (Muris & Ollendick, 2015, 157). Esimerkiksi Stein ym. (2011, 825) tutkivat geneettisten tekijöiden yhteyttä valikoivaan puhumattomuuteen. Heidän tutkimuksensa löysi merkittävän yhteyden erään geneettisen variaation ja valikoivan puhumattomuuden välillä. Tutkimus osoitti myös, että tämä sama variaatio vaikuttaisi olevan yhteydessä sosiaalisten tilanteiden pelkoon ja ahdistuneisuuteen sosiaalisissa tilanteissa. Tämä saattaa osin selittää yhteyttä valikoivan puhumattomuuden ja sosiaalisten tilanteiden pelon välillä (Muris & Ollendick, 2015; 157, APA, 2016).

Temperamentilla tarkoitetaan henkilön käyttäytymis- ja reagoimistyyliä kuvaavaa pysyvää yksilöllistä ominaisuutta (Keltikangas-Järvinen Räikkönen & Puttonen, 2001, 1). Gensthaler ym. (2016, 1113) löysivät yhteyden valikoivan puhumattomuuden alkamisella ja lapsen temperamentilla. Pidättäytynyt käyttäytyminen on osa lapsen temperamenttia. Kyseinen käyttäytyminen ilmenee varhaisena taipumuksena vetäytyä, turvautua vanhempaan ja pidättäytyä leikkimästä ja ääntelemästä kohdatessaan tuntemattomia ihmisiä. Pidättäytyneen käyttäytymisen epäillään olevan valikoivan puhumattomuuden esiaste. Tutkimusryhmä löysikin yhteyden vauvaikäisen pidättäytyneellä käyttäytymisellä ja myöhemmin saadulla valikoivan puhumattomuuden diagnoosilla. Myös esimerkiksi Muris, Hendriks ja Bot (2016, 97) löysivät tutkimuksessaan yhteyden pidättäytyneellä temperamentilla ja valikoivalla puhumattomuudella. Valikoivaan puhumattomuuteen on liitetty myös uhmakkuutta. Uhmakkuuteen liittyvät tutkimustulokset ovat

kuitenkin hieman ristiriitaisia, eikä ole todennäköistä, että uhmakkuus temperamenttipiirteenä aiheuttaisi suoranaisesti valikoivaa puhumattomuutta. On kuitenkin selvää, että joillakin valikoivasti puhumattomilla lapsilla esiintyy lieviä käyttäytymisen haasteita. (Muris & Ollendick, 2015, 158.) Temperamentin vaikutuksesta valikoivan puhumattomuuden syntyyn on tutkittu vain vähän ja erityisesti pitkittäistutkimuksia aiheesta kaivattaisiin syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi.

Muris ja Ollendick (2015, 161) havaitsivat laajan kirjallisuuskatsauksensa perusteella, että erilaiset neurologiset tekijät, kuten kielen- ja puheenkehityksen haasteet, viiveet kehityksessä sekä neurologiset poikkeukset voidaan yhdistää valikoivan puhumattomuuden taustatekijöiksi. Esimerkiksi Manassis ym. (2007, 1187) huomasivat, että valikoivasti puhumattomat lapset suoriutuivat merkittävästi heikommin standardoiduissa kielimittauksissa kuin kontrolliryhmä sekä he, joilla on muu ahdistuneisuushäiriö. On ehdotettu, että autismin kirjon häiriöt ja valikoiva puhumattomuus saattavat olla joissain tapauksissa yhteydessä toisiinsa. Steffenburg ym. (2018) tutkivat Ruotsissa 97:n valikoivasti puhumattoman lapsen terveystilastoja. Tutkittavista 63% täyttivät autismin kirjon häiriön diagnoosikriteerit ja 20 prosentilla havaittiin autismin kirjon piirteitä, mutta diagnoosikriteerit eivät täyttyneet. Ainoastaan 17 prosentilla ei ilmennyt autismin kirjon piirteitä. Autismi kirjon ja valikoivan puhumattomuuden välisestä yhteydestä on löydettävissä vain vähän tutkimustietoa, ja lisätutkimusta aiheesta tarvittaisiin.

**Kuvio 1. Valikoivan puhumattomuuden syntyyn vaikuttavia tekijöitä**



## 2.3 Kuntoutuminen

Valikoivan puhumattomuuden kesto vaihtelee yksilökohtaisesti. Monet henkilöt kuntoutuvat häiriöstä ajan kanssa. Kuitenkin erityisesti heillä, joilla on lisäksi diagnosoitu sosiaalisten tilanteiden pelko, joitain oireita saattaa jäädä valikoivasta puhumattomuudesta kuntoutumisen jälkeen. (APA, 2016, 9.) Remschmidt ym. (2001, 294) tekivät seurantatutkimuksen, johon osallistui 45 henkilöä, joilla on valikoiva puhumattomuus. Tutkimuksessa häiriön kesto henkilöillä oli keskimäärin 8 vuotta. Tutkittavista 39% kuntoutuivat täysin valikoivan puhumattomuuden oireista. Kaikilla muilla esiintyi vielä jonkinasteisia kommunikaatiohaasteita, kuten vieraille puhumisen pelkoa. Steinhausenin ym. (2006, 755) kolmentoista vuoden seurantatutkimuksessa 58% valikoivasti puhumattomista kuntoutui täysin. Muilla kuntoutumista oli tapahtunut, mutta joitakin oireita oli vielä jäljellä. Tästä voidaan päätellä, että vaikka puhumattomuus lähtisi, häiriö jättää usein pitkäaikaisia vaikutuksia henkilön elämään. Olisikin tärkeää, että valikoivasti puhumattomalle on saatavilla tehokkaita hoitokeinoja.

Suomessa valikoivalle puhumattomuudelle ei ole olemassa vakiintunutta hoitotapaa, sillä häiriö on suhteellisen harvinainen ja tutkimusta interventioista ei ole tarpeeksi. Kuntoutus edellyttää tiivistä yhteistyötä koulun tai sen tahon kanssa, jossa puhumattomuus ilmenee. Kuntoutuksessa pyritään lievittämään ahdistusta sekä kehittämään vuorovaikutustaitoja. Valikoivaa puhumattomuutta voidaan hoitaa esimerkiksi kognitiivisella, psykodynaamisella, käyttäytymis- tai ryhmäterapialla. Joissain tapauksissa myös lääkkeellisestä hoidosta voi olla apua. (Lämsä & Erkolahti, 2013, 2644.) Valikoivan puhumattomuuden kuntoutusta Suomessa on tutkittu hyvin vähän. Opinnäytetyössä aiheita on tutkinut Kuusio (2017, 26-27). Hän tutki puheterapeuttien käyttämiä kuntoutusmenetelmiä. Yleisimpiä menetelmiä valikoivasti puhumattomien lasten kuntoutuksessa olivat epäsuorat menetelmät: vanhempien ohjaus sekä opettajien ym. ohjaus. Kolmanneksi yleisin oli behavioraalisten eli käyttäytymiseen vaikuttavien menetelmien käyttö. Vähemmistö puheterapeuteista käytti videoita, kognitiivisia menetelmiä tai muita menetelmiä.

On huomattu, että mitä aiemmin oppilaan kuntoutus aloitetaan, sitä parempiin tuloksiin sillä päästään. Opettaja on merkittävässä roolissa valikoivasti puhumattoman oppilaan kuntoutumisessa. Opettajan on tärkeä tunnistaa oppilaan tuen tarve jo varhaisessa vaiheessa, ja ohjata oppilas tarvittavan tuen piiriin. Vaikka oppilas olisi jo tarvittavan tuen piirissä, hän tarvitsee opettajansa tukea koulussa ahdistuksen lievittämiseksi. (Kovac & Furr, 2018, 111.)

## 2.4 Aiemmin tehty tutkimus valikoivasti puhumattomien henkilöiden näkökulmasta

Valikoivasta puhumattomuudesta on tehty paljon tutkimusta, mutta suurimmassa osassa näkökulma on vanhempien, opettajien, lääkäreiden tai muiden henkilöiden, jotka ovat tekemisissä valikoivasti puhumattomien kanssa (Walker & Tobbell, 2015, 454). Haasteena valikoivasti puhumattoman henkilön oman näkökulman ymmärtämiselle on löytää sopiva keino olla vuorovaikutuksessa (Omdal & Galloway, 2007, 205). Itse valikoivasti puhumattomien kertomana tutkimusta on löydettävissä huomattavasti vähemmän. Erityisesti kotimaista tutkimusta tästä näkökulmasta on tehty hyvin niukasti. Voidaankin pohtia, miten kattava kuva valikoivasta puhumattomuudesta todella muodostuu, jos tutkimuksissa ovat äänessä vain ulkopuoliset tarkkailijat. Google Scholar –tietokannasta haulla ”selektiivinen mutismi” löytyy noin 50 julkaisua, joista ainoastaan yksi (Vehniäinen, 2018) käsittelee valikoivasti puhumattomien näkökulmaa.

Kyseisen pro gradu –tutkielman aineisto koostuu valikoivasti puhumattomien henkilöiden ja heidän vanhempiansa kirjoitelmista, haastatteluista sekä yhden valikoivasti puhumattoman elämänkerrallisista kirjoituksista. Tutkimukseen osallistui kuusi valikoivasti puhumatonta henkilöä ja neljä vanhempaa. Tutkimuksessa kuvataan valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemistä koulussa sekä heidän kertomustensa tarinamalleja. Analyysin tuloksena Vehniäinen muodostaa kolme tarinamallia: selviytymistarinat, väärin ymmärretty lapsi –tarinat sekä näkymättömän lapsi –tarinat. Valikoivasti puhumattomat henkilöt kokivat pääsääntöisesti myönteistä tunnustusta suhteissaan ystäviin, koulukavereihin ja vanhempiin. Eniten kielteistä tunnustusta he kohtasivat opettajien taholta. (Vehniäinen, 2018.)

Kansainvälisessä tutkimuksessa Walker ja Tobbell (2015, 453, 458) kuvaavat aikuisten kokemuksia valikoivasta puhumattomuudesta. Heidän aineistonsa koostuu neljän valikoivasti puhumattoman aikuisen sekä toisen kirjoittajan omista kokemuksista. Tutkittavat kokivat valikoivan puhumattomuuden ahdistavana sekä estävän heidän todellisen identiteettinsä näkymisen. Aikuisten kokemuksia on tutkinut myös Omdal (2007). Hän haastatteli kuutta henkilöä, joilla oli ollut valikoiva puhumattomuus. He kokivat saaneensa vain vähäistä tukea ja ymmärrystä opettajiltaan ja muilta aikuisilta. Häiriö koettiin ahdistavana ja identiteettiin vaikuttavana, kuten Walkerin ja Tobbellinkin tutkimuksessa.

Roe ja Phil (2011, 29-30) taas tutkivat kolmenkymmenen valikoivasti puhumattoman lapsen kokemuksia. Tutkittavat kokivat pystyvänsä puhumaan parhaiten kotiympäristössä, kun taas kodin ulkopuolella ja erityisesti koulussa puhuminen oli kaikkein haastavinta. Eniten apua va-

likoivaan puhumattomuuteen he kokivat saavansa perheeltä, ystäviltään ja osalta koulun henkilökuntaan kuuluvilta aikuisilta. Omdal ja Galloway (2007, 213) haastattelivat kirjoittamisen välityksellä kolmea valikoivasti puhumatonta lasta. He totesivat kirjoittamisen olevan toimiva tapa kommunikoida valikoivasti puhumattoman lapsen kanssa. Heidän mukaansa lasten kirjoituksia voisi käyttää täydentävänä tietona klinikoilla kuntoutuksen suunnittelussa.

Valikoivasti puhumattomien henkilöiden näkökulmasta tehdyt tutkimukset käsittelevät enimmäkseen heidän kokemuksiaan saamastaan tuesta, omasta puhumattomuudestaan ja sen vaikutuksesta elämään sekä identiteettiin. Käsityksiä koulutyöskentelystä ja omista opettajista on tutkittu hyvin niukasti. Tämä tutkimus täydentää näin ollen aukkoa valikoivan puhumattomuuden tutkimuksessa.

### **3 Valikoiva puhumattomuus ja koulu**

#### **3.1 Valikoiva puhumattomuus koulutyöskentelyssä**

Tässä tutkimuksessa koulutyöskentelyllä tarkoitetaan kaikkea koulussa tapahtuvaa opiskelua ja työskentelyä sekä toimintaa opiskeltavien asioiden vuoksi, kuten tehtävien tekemistä, ryhmätyöskentelyä, projekteja, arvioinnin eri muotoja ja koulun tapahtumia. Valikoiva puhumattomuus asettaa useita haasteita koulutyöskentelylle. Näitä haasteita, joita käsittelen myöhemmin tässä luvussa, voivat olla esimerkiksi keskittymiskyky, ahdistuneisuus, kommunikoinnin haasteet, arviointitilanteet ja vetäytyminen. Oppilaiden oma näkökulma koulutyöskentelyn sujumisesta puuttuu tutkimuksista, joten tämän luvun tiedot perustuvat muiden henkilöiden havaintoihin. Useissa eri tutkimuksissa vanhemmat tai opettajat ovat kertoneet havaintojaan oppilaasta, jolla on valikoiva puhumattomuus.

Kleinin ym. (2019, 12) mukaan opettajat havaitsivat osalla valikoivasti puhumattomista oppilaista olevan haasteita oppimisessa. Heidän kohdallaan suurin huolenaihe opettajien mukaan oli keskittymiskyky. Vaikka oppilas istuu hiljaa paikallaan, hän ei välttämättä pysty keskittymään työskentelyyn. Valikoivasti puhumattomat lapset ovat koulussa usein jatkuvassa valppaustilassa. He tarkkailevat ympäristöään ja pelkäävät joutuvansa puhumaan tai muulla tapaa huomion kohteeksi. Tämä saattaa viedä oppilaan huomion pois koulutehtävistä.

Kuten aiemmin todettu, valikoivasti puhumattomalla henkilöllä voidaan lähes aina diagnosoida myös sosiaalisten tilanteiden pelko (kts. APA, 2016, 9). Ahdistus ja sosiaalisten tilanteiden pelko voivat näkyä monin eri tavoin oppilaan koulutyöskentelyssä. Oppilas usein välttelee tilanteita, joissa joutuu puhumaan, kuten viittaamista ja opettajan kysymyksiin vastaamista. Tilanteet, joissa vaadittaisiin muiden edessä puhumista, kuten ääneen lukeminen tai esitelmän pitäminen saattavat olla äärimmäisen ahdistavia oppilaalle, jolla on valikoiva puhumattomuus. Oppilaat reagoivat ahdistaviin tilanteisiin eri tavoin, eikä ahdistuneisuus välttämättä näy ulospäin. Valikoivaan puhumattomuuteen on liitetty muun muassa piiloutumista, karkuun juoksemista, itkemistä, lukkoon menemistä ja kiukuttelua. Ahdistus voi näkyä oppilaassa myös fyysisenä oireiluna. Esimerkkejä mahdollisista fyysisistä oireista ovat lihasjännitys, vapina, hyperventilointi, pahoinvointi, hikoilu, huimaus ja muut paniikitilaan liittyvät oireet. (Kearney, 2010, 7-8.) Opettajan on hyvä olla tietoinen, että valikoivasti puhumaton oppilas ei pysty välttämättä samoihin työskentelytapoihin kuin muut oppilaat. Opettajan olisi myös hyvä miettiä,

miten voisi järjestää oppimistilanteet niin, ettei oppilaan ei tarvitsisi olla jatkuvassa valppaus-tilassa.

Carbonen ym. (2010, 1065) tutkimuksessa opettajat ja päiväkotien henkilökunta kertoivat valikoivasti puhumattomien oppilaiden olevan muita oppilaita heikompia sosiaalisissa taidoissa. Jos lapsi ei saa riittävästi harjoitusta puhumisesta muille ihmisille erilaisissa tilanteissa, hänen sosiaaliset taitonsa voivat jäädä puutteellisiksi (Klein ym., 2019, 12). Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa useiden oppiaineiden tavoitteissa mainitaan erilaisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden harjoittaminen, kuten keskusteleminen, mielipiteen ilmaisu ja vieraan kielen puhuminen (kts. Opetushallitus, 2016, 139, 143, 223). Todennäköisesti oppilas, jolla on valikoiva puhumattomuus, tarvitsee hyvin paljon tukea sekä turvallisen ilmapiirin näiden tilanteiden harjoittamiseen mahdollisen ahdistuneisuuden ja heikompien sosiaalisten taitojen vuoksi. Valikoivasti puhumaton oppilas saattaa kommunikoida koulussa muiden kanssa käyttäen puhetta korvaavia tapoja, kuten kirjoittamista, nyökkäämistä/pään pudistamista tai osoittamista (Kovac & Furr, 2018, 109). Oppilas saattaa joissain tapauksissa korvata puhetta myös äännelemällä käyttämällä esimerkiksi murahduksia, korkeita ääniä tai epämääräisiä äännähdyksiä (Kearney, 2010, 9).

Haasteet kommunikoinnissa saattavat näkyä ryhmätöiden ohella myös yksilötyöskentelyssä ja koulutehtävissä suoriutumisessa. Valikoivasti puhumaton oppilas ei usein kykene kertomaan opettajalle tarpeistaan eikä näin ollen kysy apua tehtäviin. (APA, 2016, 10.) Opettajan olisikin hyvä kiinnittää erityistä huomiota siihen, ymmärsikö oppilas opetetun asian tai tehtävänannon.

Oppilaan valikoiva puhumattomuus asettaa opettajalle haasteita osaamisen arviointiin. Esimerkiksi lukutaidon osalta arviointiin pitää yleensä käyttää menetelmiä, jotka eivät vaadi oppilaalta puhetta. (vrt. APA, 2016, 8.) Oppilas myös usein pyrkii välttelemään tilanteita, joissa hän joutuu arvioinnin kohteeksi (Kearney, 2010, 7). Arviointikulttuurin keskeisiin piirteisiin kuuluu keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa (Opetushallitus, 2016, 47). Valikoivasti puhumattoman oppilaan kohdalla opettajan olisi hyvä miettiä, miten vuorovaikutteista arviointia voisi järjestää niin, että oppilas voi osallistua ilman ahdistumista. Opetushallituksen (2016, 48) mukaan oppimis- ja arviointitilanteissa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Myös mahdollisesta tarpeesta avustajapalveluihin tai apuvälineisiin tulee huolehtia.

Joissain tapauksissa valikoivasti puhumattomalle lapselle saattaa tulla välinpitämätön asenne koulutyöskentelyyn. Omdalin (2008, 313) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomat oppilaat

eivät yrittäneet parastaan koulussa, sillä heillä ei ollut riittävästi haastetta työskentelyssä. Opettajat eivät yrittäneet kannustaa heitä puhumaan, eivätkä kiinnittäneet puhumattomuuteen huomiota. Tällaisessa tapauksessa oppilas saattaa identifioida itsensä puhumattomaksi muiden silmissä. Jos kommunikointiin ei kannusteta yhtään, hiljaisen lapsen rooli saattaa jäädä oppilaalle päälle pitkäksi aikaa. Tasapainon löytäminen on haastavaa, sillä oppilaan liika kannustaminen, painostaminen tai puhumiseen pakottaminen saattaa olla oppilaalle niin ahdistavaa, että puhumisesta tulee entistä haastavampaa.

Valikoivasti puhumattomia oppilaita kuvataan usein sosiaalisesti vetäytyneiksi. Vetäytyminen saattaa aiheuttaa surua ja masentuneisuutta oppilaassa. Joskus vetäytyminen on myös oire masennuksesta. Äärimmäisissä tapauksissa koulu voi olla oppilaalle niin ahdistava paikka, että hän kieltäytyy menemästä sinne (Kearney, 2010, 8, 10). Valikoiva puhumattomuus ei kuitenkaan vaikuta aina negatiivisesti vertaissuhteisiin. Longobardin ym. (2018, 38) tutkimuksessa vertaiset eivät pitäneet valikoivasti puhumattomia epäsuosittuina emotionaalisista haasteista huolimatta. Valikoivasti puhumattomia ei syrjitty koulutyössä tai leikeissä. Hiljaisuudestaan huolimatta oppilaat kykenevät usein löytämään erilaisia kommunikointikeinoja, jotka mahdollistavat heidän osallisuutensa ryhmään (Crundwell, 2006, 51).

Valikoivasti puhumattomien oppilaiden koulumenestystä verrattuna vertaisiin on tutkittu vain vähän. Kumpulaisen ym. (1998, 26) tutkimuksessa opettajat arvioivat valikoivasti puhumattomien oppilaiden koulumenestystä. Puolet oppilaista suoriutui koulussa keskinkertaisesti. Kolmasosa heistä suoriutui keskimääräistä heikommin. Loput pärjäsivät keskiverto-oppilasta paremmin. Opettajien arvion mukaan kolmasosalla valikoivasti puhumattomista oppilaista oli kielikehityksen haasteita. Cunningham ym. (2004, 1367) vertailivat valikoivasti puhumattomien ja heidän vertaistensa koulumenestystä. He eivät havainneet eroa ryhmien välillä. Heidän mukaansa muun muassa se, että valikoivasti puhumattomilla oli muita vähemmän asenneongelmia koulutyötä kohtaan, saattoi vaikuttaa menestymiseen koulussa.

### **3.2 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde**

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen laadulla on havaittu olevan merkitystä oppilaaseen monin eri tavoin. Positiivisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaan välillä on havaittu olevan yhteydessä oppilaan akateemiseen menestykseen sekä käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn. Koulunkäyntiin liittyviä haasteita kohdatessaan positiivinen vuorovaikutussuhde voi



toimia oppilasta tukevana tekijänä. (Sointu ym., 2017, 463.) Muhonen ym. (2016, 119) havaitsivat tutkimuksessaan, että lämmin vuorovaikutussuhde edistää oppilaan sitoutumista kouluun. Ristiriitaisia ja kielteisiä tunteita sisältävän opettaja-oppilassuhteen taas havaittiin olevan yhteydessä oppilaan heikkoon kouluun sitoutumiseen. Lisäksi vuorovaikutussuhteen laatu oli yhteydessä oppilaan tarvitsemaan yksilöllisen tuen määrään. Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat kielteisemmin niihin oppilaisiin, jotka saivat enemmän yksilöllistä tukea. He kokivat joutuvansa useammin ristiriitoihin oppilaiden kanssa, jotka tarvitsivat muita enemmän tukea ja huomiota.

Beutel (2010, 79) haastatteli kahtakymmentä opettajaa koskien pedagogista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Hän muodosti tulosten perusteella viisi laadullisesti erilaista kategoriaa, joihin pedagoginen vuorovaikutus voidaan jakaa. Kategoriat ovat tiedollinen, opastava, inhimillinen, ohjattu osallistuminen ja mentorointi. Kategorioiden erot perustuvat siihen, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaaseen.

Tiedollisessa vuorovaikutuksessa opettaja keskittyy tiedon välittämiseen oppilaille. Opettaminen on persoonatonta ja opetuksen tavoitteena on saada oppilaat pärjäämään kokeissa. Tässä kategoriassa opettajan näkemys on, että kun tieto on siirretty oppilaalle, oppiminen tapahtuu automaattisesti. Opastavassa vuorovaikutuksessa pääpaino on oppilaan taitojen ja opiskelustrategioiden vahvistamisella. Opastavassa vuorovaikutuksessa opettaja käyttää monipuolisempia opetusmenetelmiä kuin tiedollisessa vuorovaikutuksessa. Opetus on kuitenkin pääosin opettajajohtoista. (Beutel, 2010, 80-81.)

Inhimillisen vuorovaikutuksen kategoria eroaa edellä kuvatuista niin, että tässä kategoriassa opettajan huomio suuntautuu myös oppilaan ymmärtämiseen. Pääpaino on opettaa oppilasta eikä vain siirtää tietoa tai opiskelutaitoja. Tässä kategoriassa opettajat käyvät opetustilanteissa keskusteluja oppilaan kanssa. Oppilas nähdään aktiivisena osallistujana oppimisprosessissa. Neljännessä kategoriassa, ohjatussa osallistumisessa, opettajat auttavat oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Ohjatussa osallistumisessa opetus on oppilaskeskeistä. Opettaja tarjoaa oppilaalle mahdollisuuksia reflektoida oppimistaan. Viides kategoria, mentorointi, on kaikista haastavin vuorovaikutuksen muoto. Siinä opettajan ja oppilaan vuorovaikutus nähdään pitkäaikaisena ihmissuhteena, joka jatkuu vielä oppilaan kouluvuosien jälkeenkin. Opettaja näkee myös itsensä oppijana sekä merkityksellisenä aikuisena oppilaan elämässä. Tässä kategoriassa opettajalla on palo oppia ja opettaa. Hän myös uskaltaa näyttää oman erehtyväisyytensä

oppilaan edessä. Tähän kategoriaan kuuluvat opettajat kuvasivat läheisen vuorovaikutussuhteen synnyttäneen molemminpuolisen luottamuksen opettajan ja oppilaan välille. (Beutel, 2010, 81-83.)

Leskisenojan (2016, 196-197) mukaan opettajalla on tärkeä rooli oppilaan kouluviihtyvyyden ja koulussa koettujen myönteisten tunteiden vaalijana. Hänen tutkimuksessaan oppilaat kokivat tärkeänä opettajan positiivisuuden, huolehtivaisuuden sekä sen, että opettaja auttaa, rohkaisee ja on kiinnostunut heidän elämästään. Opettajan panostus myönteiseen vuorovaikutukseen sekä sosiaalisten taitojen harjoitteluun paransi sekä opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta sekä oppilaiden keskinäisiä suhteita.

### 3.2.1 Vuorovaikutus opettajan ja valikoivasti puhumattoman oppilaan välillä

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä valikoivasti puhumattomilla henkilöillä on opettajistaan ja opettajien suhtautumisesta heihin. Valikoivasti puhumattomien opettaja-oppilassuhteita on tutkittavasta vähän, ja tästä näkökulmasta on tällä hetkellä löydettävissä vain yksi tutkimus. Longobardi ym. (2018, 32) selvittivät tutkimuksessaan, millaisia opettaja-oppilassuhteita valikoivasti puhumattomilla lapsilla (n=15) oli verrattuna lapsiin, joilla häiriötä ei ole (n=60). Sekä oppilaat, että opettajat täyttivät omat kyselylomakkeet koskien heidän suhdettaan opettajaan/oppilaaseen. Valikoivasti puhumattomien ja verrokkiryhmän kokemuksissa opettajista ei huomattu merkittävää eroa. Sen sijaan tuloksista selvisi, että opettajat kokivat haastavammaksi luoda läheistä vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen, jolla on valikoiva puhumattomuus kuin oppilaaseen, jolla kyseistä häiriötä ei ole. Vuorovaikutussuhteen luomista saattaa vaikeuttaa oppilaan vältteleväksi mielletty käytös, kuten hymyilyn ja katsekontaktin puuttuminen. Omdalin (2007, 250) mukaan opettajan rooli voi olla tärkeä häiriön kannalta. Opettaja voi toiminnallaan joko lisätä tai vähentää oppilaan ahdistusta puhumiseen liittyen. Puhumisen vapauttamisessa auttaa yleensä lähestymistapa, jossa oppilasta kannustetaan, mutta ei painosteta puhumaan.

## **4 Tutkimuksen toteuttaminen**

### **4.1 Tutkimuksen tavoitteet**

Yksi tutkimuksen tavoitteista on kuvainnollisesti antaa ääni heille, joilla sitä ei mahdollisuutta ei ollut alakoulussa. Tavoitteena on antaa kasvatusalalla työskenteleville sekä muille aiheesta kiinnostuneille tietoa valikoivasta puhumattomuudesta. Tavoitteena on saada tietoa siitä, miten valikoivasti puhumattomat oppilaat kokivat koulutyöskentelynsä sekä suhteensa opettajiin ja tätä kautta antaa koulussa työskenteleville aikuisille keinoja kohdata ja tukea oppilasta, jolla on valikoiva puhumattomuus. Valikoivasti puhumattomien henkilöiden omia kokemuksia tutkimalla tutkimus pyrkii lisäämään ymmärrystä häiriöön liittyen.

### **4.2 Tutkimuskysymykset**

1. Millaisia käsityksiä henkilöillä oli koulutyöskentelystään?
2. Millaisia käsityksiä henkilöillä oli opettaja-oppilassuhteistaan?

### **4.3 Laadullinen tutkimus**

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on yleistermi, jolla tarkoitetaan tutkimusta, joka kuvailee perusteellisesti ihmisen käyttäytymistä. Laadullinen tutkimus kysyy usein ”miten” tai ”miksi”. Tutkija käyttää omia aistejaan tiedon keräämisessä, järjestämisessä ja tulkinnassa. Tutkijan rooli on kriittinen. (Lichtman, 2013, 3-7.) Laadullinen tutkimus tutkii yleensä elämismaailmaa, kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Elämismaailmaa tutkitaan merkitysten maailmana. Merkitykset näkyvät esimerkiksi ihmisen ja yhteisöjen toimissa, suunnitelmissa sekä hallinnollisissa rakenteissa. Ne voivat syntyä vain ihmisen kautta, joten luonnontieteissä käytetyt metodit eivät sovi elämismaailman tutkimiseen. (Varto, 2005, 28-29.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeisessä roolissa, sillä tulkinnot perustuvat hänen taustaansa ja kokemuksiinsa. Tarkoituksena on ymmärtää ja tulkita vuorovaikutuksia, ei testata hypoteeseja. Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, syy-seuraussuhteiden selvittäminen tai yleistäminen ei ole tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa. Yhtenä piirteenä ovat useat tietämisen tavat. Myös todellisuuksia on erilaisia ja tutkittavasta ilmiöstä voidaan oppia monin eri tavoin. Kerätyssä aineistossa pääpaino on yleensä sanoissa tai visuaalisessa datassa, kun taas

määrällisessä tutkimuksessa se on yleensä numeroissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa analysoidaan koodaamalla ja teemoittelulla. (Lichtman, 2013, 14-15.)

#### **4.4 Fenomenografia**

Tässä tutkimuksessa tutkimuksellisenä lähestymistapana sekä menetelmänä hyödynnetään fenomenografiaa. Fenomenografia on tutkimusote, joka tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita jonkin ilmiön syvimmästä ”oikeasta” olemuksesta, vaan erilaisista ymmärryksistä, käsityksistä sekä kokemuksista ilmiöön liittyen. (Järvinen & Järvinen, 2000, 86; Niikko, 2003, 30-31). Käsittäminen fenomenografiassa tarkoittaa merkitysten antamista jollekin ilmiölle. Tutkimusote sai alkunsa 1970-luvun lopulla Göteborgin yliopistossa Martonin tutkimusryhmässä (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Fenomenografisen tutkimusote on osaltaan vienyt kasvatustieteellistä tutkimusta eteenpäin. Osittain sen avulla kasvatustiede on siirtynyt käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimiseen. (Niikko, 2003, 7.)

Fenomenografisen tutkimuksen kannalta ei ole merkityksellistä, ovatko henkilöiden käsitykset niin sanotusti oikeita tai vääriä. Jokaista ilmiötä, käsitettä tai periaatetta kohden on olemassa rajattu määrä erilaisia laadullisia tapoja ymmärtää kyseinen asia. (Marton 1986, 143.) Käsitysten laadullinen erilaisuus riippuu henkilöiden kokemustaustojen vaihtelevuudesta. Käsityksiä tutkitaan niiden omaa logiikkaa noudattaen. Niitä ei aseteta toisiinsa nähden paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen, sillä tämä voisi aiheuttaa niiden sisältöjen hukkaamisen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 114, 119.)

Valitsin tutkimuksen lähestymistavaksi fenomenografian, sillä tarkoituksena on tuoda esille valikoivasti puhumattomien omia kokemuksia sekä käsityksiä. Tavoitteena ei ole löytää yhtä yhtenäistä ”totuutta” käsityksistä, vaan tutkimus pyrkii tuomaan esille ne erilaiset tavat, joilla henkilöt käsittävät tutkittavat ilmiöt. Yksi tutkimuksen tavoitteista on tuoda opettajille ja muille kasvatustieteen ammattilaisille uutta näkökulmaa valikoivasti puhumattoman oppilaan tukemiseen. Fenomenografisia lähtökohtia noudattaen pyrin siis löytämään ne erilaiset tavat, joilla tutkittavat käsittivät ja kokivat oman valikoivan puhumattomuutensa merkityksen koulutuskäytännönsä sekä opettaja-oppilassuhteisiin.

Keskeistä fenomenografisessa tutkimuksessa on perspektiivin valinta. Ensimmäisen asteen perspektiivissä tutkimus orientoituu ympäröivään maailmaan ja tekee siitä päätelmiä. Fenomenografia on kiinnostunut kokemusperäisestä näkökulmasta eli toisen asteen perspektiivistä. (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Toisen asteen perspektiivissä pyritään luonnehtimaan, miten jokin asia ilmenee ihmisille. Fenomenografian tarjoamat kuvaukset ovat suhteellisia, kokemusperäisiä sekä laadullisia. (Marton, 1986, 146.) Juuri toisen asteen perspektiivin tärkeyden painottaminen erottaa fenomenografian muista tutkimussuuntauksista (Häkkinen, 1996, 15).

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa vain yhtä tiettyä ja selkeästi määriteltyä menetelytapaa. Se noudattaa usein laadulliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Analysointi on looginen ja systemaattinen prosessi, joskaan ei muuttumaton. Prosessissa luonteenomaista on refleksiivisyys ja toiminnan käytännöllisyys. Aineiston lajitteluun alussa asetetut kriteerit jalostuvat analyysiprosessin kuluessa. Analyysissä on tärkeää vertailla jatkuvasti aineiston erilaisia ulottuvuuksia, ja jakaa aineisto osiin niin, että kokonaisuuden idea ei katoa. Fenomenografisessa analyysissä tunnusomaista on myös aineistosta tunnistettujen merkityksellisten yksiköiden luokittelu organisoiduksi systeemiksi. Tulokset ovat tavallisesti kuvaus aineistosta löydettyistä säännöllisistä malleista, piirteistä, teemoista tai teoreettisista kategorioista. (Niikko, 2003, 32-33.)

#### **4.5 Aineiston hankinta**

Valitsin aineistonkeruutavaksi laadullisen kyselyn. Tutkimuksen aineisto on hankittu Google Formsilla tehdyn sähköisen avoimien kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen kautta. Suurin syy kyselylomakkeen valintaan oli suppea ja vaikeasti tavoitettava kohdejoukko. Sähköisen kyselyn etuna oli myös aineistonkeruun helppous ja valmiiksi tekstimuotoinen aineisto, jolloin litterointiin kuluva aika säästy. Alun perin olin ajatellut kerääväni aineiston haastatteluilla. Kvalen ja Brinkmannin (2009, 3) mukaan haastattelu on laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, jossa haastateltava ja haastattelija keskustelevalle tutkittavasta aiheesta. Haastattelija seuraa tarkasti haastateltavan vastauksia sekä ohjaa keskustelutilannetta. Pohdintojen jälkeen tulin kuitenkin tulokseen, että haastattelu aineistonkeruutapana olisi voinut tuottaa haasteita. Haastateltavien löytäminen voisi olla ilmiön harvinaisuudesta johtuen vaikeaa. Lisäksi on otettava huomioon, että valikoiva puhumattomuus on häiriö, jossa erityisesti vieraille puhuminen ja heidän läsnä ollessa toimiminen voi olla haastavaa ja ahdistavaa. Tutkimukseen osal-

listujien saamisen ja eettisyyden sekä luotettavuuden kannalta tutkimusmenetelmä ei saisi tuottaa osallistujille ahdistusta (vrt. Lichtman, 2013, 49). Eettisyyttä ja luotettavuutta käsitellään lisää luvuissa 6.2 ja 6.3.

Lomakkeen kysymykset olivat puolistrukturoituja. Kysymysten muoto ja järjestys oli sama kaikille. Jätin vastaukset avoimiksi. Näin minun oli mahdollista saada myös sellaista tietoa vastaajilta, jota en olisi välttämättä osannut ottaa huomioon kysymyksiä laatiessa. (vrt. Puusa, 2020.) Pyrin muotoilemaan kysymykset niin, että vastauksista tulisi kuvailevia, monipuolisia, pohdiskelevia sekä vastaajan omiin kokemuksiin perustuvia. Lomakkeen ohjeissa kerroin sulkeissa olevien kysymysten olevan apukysymyksiä, joita sai halutessaan käyttää. Apukysymysten ei ollut niinkään tarkoitus johdatella sisällöltään tietynlaisiin vastauksiin, vaan auttaa monipuolistamaan pohdintaa. Alun perin minun oli tarkoitus tutkia kolmea teemaa eli koulutyöskentelyä, vertaissuhteita sekä opettaja-oppilassuhteita. Myöhemmin analyysivaiheessa rajasin vertaissuhteet aineistosta pois, jotta tutkimuksesta ei olisi tullut liian laajaa ja se vastaisi paremmin luvussa 4.3 käsittelemiäni tutkimuksen tavoitteita. Lomakkeessa oli yhteensä neljä pakollista kysymystä sekä yksi vapaavalintainen. Kysymykset olivat:

1. Ikäsi
2. Kuvaile omin sanoin, miten selektiivinen mutismi näkyi koulunkäynnissäsi alakoulussa. Miltä se tuntui?
3. Kuvaile, millainen suhde sinulla oli alakoulun luokanopettajaasi. Mistä arvelet johtuvan, että suhde oli sellainen kuin se oli? (Miten opettajasi suhtautui sinuun? Miten sinä suhtauduit opettajaasi?)
4. Kuvaile, millaisia suhteita sinulla oli muiden ikäistesi oppilaiden kanssa. Mistä arvelet johtuvan, että suhteet olivat sellaisia? (Oliko sinulla ystäviä ja millaisia nämä suhteet olivat? Miten luokkatoverisi suhtautuivat sinuun? Millaisena koit muiden seuran?)
5. Haluatko vielä kertoa jotain aiheeseen liittyen? (Vapaavalintainen)

Lähetin linkin kyselyyn saatekirjeen (Liite1) kanssa Facebookin ryhmään nimeltä Selektiivinen mutismi. Ryhmä on kohdennettu niille, joiden läheisellä tai itsellä on/on ollut valikoiva puhumattomuus tai muuten aiheesta kiinnostuneille. Tutkimuksen kohdejoukon koko eli ryhmässä olevien henkilöiden määrä oli aineistonkeruuhetkellä noin 1240. Asetin vastaamiselle kaksi ehtoa: 1. Vastaajalla on ollut jossain vaiheessa alakouluaikaansa valikoiva puhumattomuus ja 2.

Vastaajan tulee olla täysi-ikäinen. Ensimmäinen ehto takasi sen, että vastaukset olisivat relevantteja tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 9) mukaan alle 15-vuotiaiden tutkimukseen osallistumisesta päättää ensisijaisesti huoltaja. 15-17-vuotiaiden nuorten tutkimukseen osallistumiseen riittää heidän oma suostumuksensa, mutta myös tällöin huoltajia tulee informoida tutkimuksesta, jos tutkimusasetelma tai -kysymykset sen sallivat.

Koska tutkimuslomakkeeseen vastaaminen toteutettiin sähköisesti nimettömänä, olisi tutkimusluvan kysyminen vastaajan vanhemmilta tai tutkimuksesta informoiminen ollut lähes mahdollonta. Tämän vuoksi asetin ikärajaksi 18 vuotta. Saatekirjeessä tarjosin kuitenkin myös alaikäisille mahdollisuuden vastata ottamalla minuun aluksi yksityisviestillä yhteyttä. Mikäli joku olisi ottanut minuun yhteyttä, olisin pyrkinyt tavoittamaan alaikäisen huoltajan joko lupaa tai informointia varten. Kukaan ei kuitenkaan lähestynyt minua yksityisviestillä asiaan liittyen.

Ensimmäisen kerran lähetin kyselyn ryhmään helmikuussa 2019, jolloin kyselyyn tuli yhteensä 8 vastausta. Yksi vastauslomake oli tullut kahteen kertaan. Poistin niistä toisen, jolloin kyselyyn vastanneiden määrä oli 7. Lähetin kyselyn samaan ryhmään vielä uudelleen syyskuussa 2019. Sain vielä kaksi vastausta lisää. Toinen vastaajista oli kuitenkin ilmoittanut iäkseen 17, joten jouduin jättämään tämän vastauksen huomiotta edellä mainittuun tutkimusetiikkaan vedoten. Yhteensä tutkimuksessa huomioitujen vastaajien määrä oli näin ollen 8. Osa vastaajista vastasi kysymyksiin vain muutamilla lauseilla, kun taas osa kirjoitti jopa useamman sivun vastauksia kysymyksiin. Yhteensä tutkimukseen kertyi noin 13 sivua aineistoa. Aineisto oli sisällöltään rikasta: monipuolista, pohdiskelevaa sekä kuvailevaa.

Osallistuneet henkilöt olivat vastaushetkellä (vuonna 2019) 18-37-vuotiaita. Näin ollen heidän alakouluaikinsa sijoittuvat ajallisesti johonkin kohtaa aikahaarukkaa 1980-luvun loppu - 2010-luvun alku. On hyvä kiinnittää huomiota siihen, että vastaajien muistelemat tapahtumat ovat tapahtuneet noin 10-30 vuotta sitten, ja ovat oman aikansa kuvauksia.

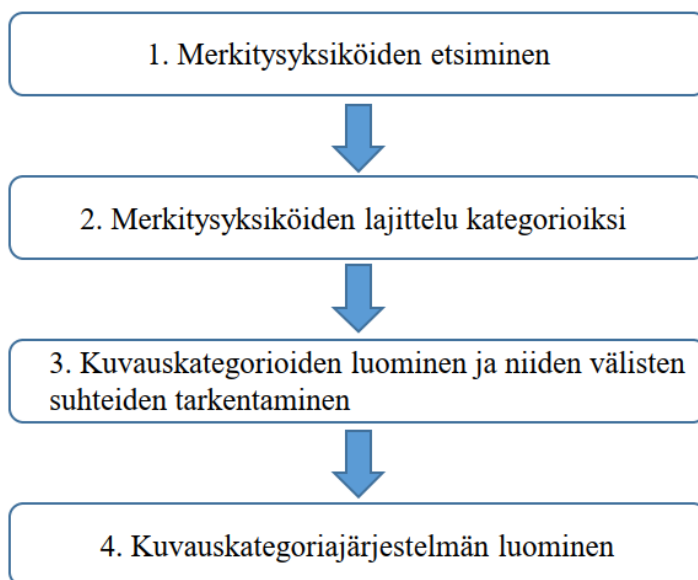
#### **4.6 Aineiston analyysi**

Tässä luvussa esittelen aineiston analyysin, ja perustelen analyysiin liittyviä valintojani. Analyysissä tutkijan tulee jatkuvasti keskustella aineistonsa kanssa (Häkkinen, 1996, 39). Tärkeää on aineiston erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu (Niikko, 2003, 33). Perustelujen tukena

käytän useita esimerkkejä analyysitaulukoistani. Analyysiä tehdessäni pyrin kirjoittamaan mieleeni nousseita ajatuksia ja ideoita ylös, jotta fenomenografiselle tutkimukselle olennainen reflektiivisyys kulkisi selkeästi mukana analyysiprosessissa. Ajatteluprosessin auki kirjoittaminen auttoi minua reflektoimaan tuloksia sekä perustelemaan analyysissä tekemiäni valintoja. Käytän aineiston analyysissä Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) esittelemiä analyysin vaiheita.

Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten aiemmin käsittelemäni tutkittavaan ilmiöön liittyvä teoria ei toimi tässä tutkimuksessa runkona aineiston luokittelulle. Tarkoituksena ei ole myöskään testata teoriasta nousseiden olettamusten paikkaansa pitävyyttä, vaan kuvauskategoriat muodostuvat aineiston perusteella. (vrt. Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään kokonaisuutena. En näin ollen keskity analyysissä tutkittaviin yksittäistapauksina. (vrt. Häkkinen, 1996, 39.) Seuraavaksi esittelen analyysin vaiheet molempien tutkimuskysymysten näkökulmista. Analyysin vaiheet on koottu kuvioon 2.

Kuvio 2 Analyysin vaiheet



Mukaillen Huusko & Paloniemi (2006, 166-169)



Ensimmäisessä vaiheessa luin aineiston läpi useita kertoja. Kun aineisto oli tuttu, aloin etsiä siitä tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia eli merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt olivat ajatuskokonaisuuksia, jotka koostuivat monesti useammasta lauseesta. Joissain tapauksissa lyhensin ja yhdistelin vastaajan ajatuskokonaisuutta löytääkseni oleellisimman ajatuksen, mutta muuten merkitysyksiköinä toimivat vastaajien kirjoittamat tekstit alkuperäisessä asussaan. Jos ajatuskokonaisuuteen kuului merkitysyksikön kannalta epäolennaisia ilmauksia ja ne esiintyivät tekstin välissä, merkitsin kahdella viivalla (--) välistä poistettua tekstiä. Fenomenografisessa analyysissä kielelliset ilmaisut eivät ole sinällään merkityksellisiä, vaan tarkoituksena on löytää ilmiötä koskevat käsitykset kielellisen ilmaisun takaa (Häkkinen, 1996, 41). Alleviivasin lukiessa löytämäni merkitysyksiköt ja taulukoin ne. Tämän jälkeen kävin aineiston sekä löydetty merkitysyksiköt kertaalleen läpi ja täydensin taulukkoa tarvittaessa. Käytin koko analyysiprosessin läpi taulukointia apunani ryhmittelyssä. Käytin lisäksi analyysin alkuvaiheessa apuna samaan kategoriaan kuuluvien ilmausten värikoodausta. Selkeyden ja luettavuuden vuoksi käytän tässä luvussa vain taulukkojen osia esimerkkeinä. Taulukot löytyvät kokonaisuudessaan liitteistä 2.

Ensimmäinen tutkimuskysymys on ”Millaisia käsityksiä henkilöillä oli koulutyöskentelystään?” Merkitysyksiköitä etsiessäni palasin jatkuvasti siihen, miten määrittelen koulutyöskentelyn tässä tutkimuksessa. Kuten aiemmin mainittu, tässä tutkimuksessa koulutyöskentelyllä tarkoitetaan kaikkea koulussa tapahtuvaa opiskelua ja työskentelyä sekä toimintaa opiskeltavien asioiden vuoksi, kuten tehtävien tekemistä, ryhmätyöskentelyä, projekteja, arvioinnin eri muotoja ja koulun tapahtumia. Kävin läpi koko aineiston useampaan kertaan. Käytin etsiessäni muun muassa seuraavia apukysymyksiä: Miten vastaaja kuvailee koulusuorituksiaan? Miten vastaaja työskenteli koulussa? Taulukkoon 1 on koottu muutamia merkitysyksiköitä liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

### **Taulukko 1 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköitä**

<b>Merkitysyksiköt/Ajatuskokonaisuudet</b>
Kerran myös pakotin äänen ulos, kun opettaja uhkasi antaa hylätyn kertotaulukokeesta, jos en vastaa.
Apukeinoja ei ainakaan ollut, esim. kukaan ei ajatellutkaan, että kirjoittaminen olisi yhtä hyvä tapa kommunikoida kuin puhuminen...

En puhunut tunneilla mitään
Numerot olivat huonohkoja, koska arvosteluissa oli tuntiaktiivisuus suuressa (?) osassa.
Koulussa kaikki tilanteet, missä piti puhua ahdisti mielettömästi.
Kommunikoin elekielellä, nyökytyksillä ym.
Oman ikäisille tytöille puhuin normaalisti leikeissä ja koulutehtävissä, mutta pojille en uskaltanut oikeastaan puhua.

Toinen tutkimuskysymys on ”Millaisia käsityksiä henkilöillä oli opettaja-oppilassuhteistaan?” Merkitysyksiköitä etsiessäni pidin jatkuvasti mielessäni, mihin tutkimusongelmaan yksiköiden tulisi liittyä. Kiinnitin etsiessäni huomiota muun muassa kohtiin, joissa vastaaja kuvailee opettajaansa, kertoo opettajan suhtautumisesta häneen tai kertoo suoraan heidän suhteestaan. Kävin taas läpi koko aineiston, myös niiden kysymysten vastaukset, jotka eivät suoranaisesti käsitelleet opettaja-oppilassuhteita. Pysin siihen, että jokaisessa merkitysyksikössä ilmenee joko vastaajan suhtautuminen opettajaan, opettajan suhtautuminen vastaajaan tai molemminpuolinen suhtautuminen. Taulukossa 2 näkyy esimerkkejä löytämistäni erilaisista merkitysyksiköistä.

## Taulukko 2 Toisen tutkimuskysymyksen merkitysyksiköitä

Merkitysyksiköt/Ajatuskokonaisuudet
Ei heistä kukaan yrittänytään ymmärtää
Opettaja kyllä taisi jotain ymmärtää, sillä hän ei siitä minua moittinut ja muistaakseni sanoi äidilleni, että selvästi näki, että yritin kaikkeni, mutta ääntä ei vain tullut.
minua ilmeisesti pidettiin niskoittelevana eikä asiaa todellisena ongelmana ja yhdessä äidin kanssa opettaja sopi, että minut saa hakea kädestä pitäen hakemaan koepaperi edestä, jos en sinne itse tule.
Kerran myös pakotin äänen ulos, kun opettaja uhkasi antaa hylätyn kertotaulukokeesta, jos en vastaa. - - opettaja vaikutti vain tuohtuneelta

Toisessa vaiheessa lajittelin merkitysyksiköt ensimmäisen tason kategorioiksi. Koska molemmissa tutkimuskysymyksissäni merkitysyksiköitä oli kymmeniä ja ajatuskokonaisuudet olivat pitkiä, tein merkitysyksiköistä sisältöä kuvaavat tiivistetyt ilmaukset. Tiivistettyjä ilmauksia muodostaessani jouduin miettimään tarkkaan joitain sanavalintoja, jotta ilmauksen merkitys pysyisi samana. Esimerkiksi seuraavan merkitysyksikön päädyin jakamaan kahteen erilliseen tiivistettyyn ilmaukseen (pidin tietyistä opettajista, en sietänyt joitakin opettajia lähes lainkaan), sillä tarkoituksena oli löytää kaikki erilaiset käsitykset kadottamatta informaatiota.

*”Suhtautuminen vaihteli siis paljon opettajan mukaan ja tykkäsin tietyistä opettajista enemmän ja joitakin en sietänyt lähes lainkaan.”*

Niikon (2003, 33) mukaan tärkeintä aineistossa ovat tutkimuksen kannalta merkitykselliset ilmaukset. Huomio kiinnitetään merkityksiin huolimatta siitä ovatko kyseiset ilmaukset peräisin samalta henkilöltä. Monissa toiseen tutkimuskysymykseen liittyvissä ilmauksissa kuvailtiin suoraan vuorovaikutussuhdetta. Päädyin jakamaan myös vuorovaikutusta kuvaavat merkitysyksiköt kahteen erilliseen tiivistettyyn ilmaukseen. Henkilöt kuvailivat monimutkaisiakin syy-seuraussuhteita vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa. Ne olivat useimmat ainutlaatuisia ja niiden ryhmitteleminen kategorioihin olisi ollut hyvin haastavaa. Tutkimusongelmana oli löytää kaikki ne käsitykset, jotka vastaajilla oli suhtautumisestaan opettajaan ja opettajan suhtautumisesta heihin. Näin ollen ilmausten pilkkominen ei kadota tutkimusongelman kannalta relevanttia informaatiota. Vuorovaikutukseen liittyvien syy-seuraussuhteiden tutkiminen voisi olla mahdollisuus jatkotutkimukselle. Seuraavassa merkitysyksikössä vastaaja kuvailee vuorovaikutukseen liittyviä syy-seuraussuhteita. Jaoin tämän merkitysyksikön tiivistettyihin ilmauksiin: opettajani ei kohdannut minua ja suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti.

*”En kokenut itseäni nähdyksi eirtyisesti ala-asteen loppupuolta kohti, joten joskus jopa vihamielinen”*

Ryhmittelyssä pyrin muodostamaan kategoriat niin, että jokainen merkitysyksikkö voidaan sijoittaa johonkin kategoriaan. Häkkisen (1996, 42-43) mukaan ilmausten kuvailu kategorioiden avulla helpottaa tutkittavien käsitysten jäsentelyä. Ilmauksia tulisi vertailla sekä samaan kategoriaan kuuluviin ilmauksiin, että muihin ryhmiin kuuluviin ilmauksiin. Ryhmittelyä ja tulkin-toja tehdessäni huomasin eläytyväni vastaajan kokemaan tilanteeseen. Fenomenografisessa analyysissä tulkinnan eläytyvä luonne onkin suuressa roolissa. Kun tutkija elää mielessään tutkimushenkilön kuvaileman tilanteen, hän tavoittaa tutkittavan intentioita ja ilmaisunsa merkityksiä (Häkkinen, 1996, 39). Koodasin samaan kategoriaan kuuluvat merkitysyksiköt samalla

värillä. Tämän jälkeen tein uuden taulukon, jossa vasemmassa sarakkeessa ovat samaan kategoriaan kuuluvat merkitysyksiköt ja oikeassa sarakkeessa ensimmäisen tason kategorian nimi. Merkitysyksiköiden ryhmittely niin, ettei tietoa katoa, oli haastavaa. Jotkin merkitysyksiköt kuuluivat selkeämmin samaan kategoriaan, kun taas osa muodosti oman kategoriansa. Taulukossa 3 on esimerkki tiivistettyjen merkitysyksiköiden lajittelusta ensimmäisen tason kategoriaan toisen tutkimuskysymyksen analyysistä.

**Taulukko 3 Ryhmittely ensimmäisen tason kategorioihin tutkimuskysymyksessä 2**

<b>Tiivistetyt ilmaukset/Merkitysyksiköt</b>	<b>Ensimmäisen tason kategoria</b>
Opettajani antoi hiljaisuudestani palautetta, mutta ei tukenut Opettajani ei antanut apukeinoja.	Opettajani ei tukenut minua
Opettajani yritti saada minut väkisin puhumaan. Opettaja yritti käskää minua puhumaan.	Opettajani yritti käskää minua puhumaan
Opettajani oli joskus vähän ilkeä minulle Opettajani syrji minua sosiaalisesti Opettaja sai minut tuntemaan itseni huonoksi ja arvottomaksi	Opettajani kohteli minua huonosti
Suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti	Suhtauduin opettajaani vihamielisesti

Taulukossa 3 esitellyistä merkitysyksiköistä esimerkiksi ilmaisut ”Opettajani yritti saada minut väkisin puhumaan.” ja ”Opettajani yritti käskää minua puhumaan.” kuuluvat selkeästi samaan ryhmään. Molemmissa kuvaillaan, kuinka opettaja on yrittänyt saada oppilaan puhumaan valvankäytön keinoin. Merkitysyksikkö ”Suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti” taas on aineistossa ainutlaatuinen siinä mielessä, että sitä ei voinut ryhmitellä samaan kategoriaan minäkään muun merkitysyksikön kanssa. Ilmauksessa kuvataan vihamielistä suhtautumista, joka on selkeä oma tunteensa. Myös tutkimuskysymyksen 1 analyysissä jätin joitain merkitysyksiköitä omiin kategorioihinsa, sillä niiden ryhmittäminen muihin kategorioihin olisi kadottanut ainutlaatuista informaatiota. Taulukossa 4 on esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen ryhmittelystä. Esimerkiksi yksikkö ”Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta” poikkeaa muista yksiköistä niin paljon, että muodostin siitä oman erillisen kategorian.

**Taulukko 4 Ryhmittely ensimmäisen tason kategorioihin tutkimuskysymyksessä 1**

Tiivistetyt ilmaukset/Merkitysyksiköt	Ensimmäisen tason kategoria
Puhuminen vain oman sukupuolen edustajille	Valikoivuus kenelle puhuu
Vaikeus puhua vierasta kieltä, Haasteita vieraan kielen puhumisessa	Haasteet vieraissa kielissä
Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta	Haasteista huolimatta sujuva koulunkäynti
Itseltä paljon vaatiminen kirjallisissa suorituksissa, Itsensä arvottaminen koulumenestyksen kannalta	Vaativuus itseä kohtaan

Kolmannessa vaiheessa loin kuvauskategoriat ensimmäisen tason kategorioista. Kategoriat eivät edusta yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan niiden tarkoituksena on kuvata erilaisia ajattelutapoja. Tässä vaiheessa aineistosta löytyneitä kategorioita pyritään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla. Kuvauskategoriat löydetään aineistoa erottelemalla ja yhdistelemällä kokonaisuuksiksi. Kategorioden tulee erota laadullisesti toisistaan niin, ettei limittäin meneviä kategorioita muodostu. Käsityksen keskeiset piirteet sekä sisäisten elementtien rakenne nousevat esiin kuvauksessa. (Häkkinen, 1996, 33-34.) Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja tutkittavien henkilöiden todellisuutta koskevissa käsityksissä. Ne edustavat laadullisesti erilaisten tapojen joukkoa, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. (Niikko, 2003, 37.)

Tässä vaiheessa huomasin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla selkeitä yhteyksiä teoreettisiin käsitteisiin, joilla kuvataan usein valikoivasti puhumattomien henkilöiden käyttäytymistä. Käytin käsitteitä hyödyksi kuvauskategorioiden nimeämisessä. Näitä muissa tutkimuksissa esiin nousseita käsitteitä olivat esimerkiksi puhumisen kaava ja sosiaalisten tilanteiden pelko. (kts. luku 2.1.) Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvauskategorioiden nimeäminen poikkesi ensimmäisestä, sillä käsitteitä ei ollut suoraan yhdistettävissä valikoivan puhumattomuuden tutkimuksiin. Kuvauskategoriat toisessa tutkimuskysymyksessä ovatkin aineistolähtöisempiä. Tässä vaiheessa analyysiä tein toisen tutkimuskysymyksen osalta jaottelun kahteen eri analyysitaulukkoon: opettajan suhtautuminen henkilöön ja henkilön suhtautuminen opettajaan. Tämä jako selkeytti analyysiä, sillä ensimmäisen tason kategorioita oli paljon, ja ne olivat hyvin selkeästi jaettavissa kahteen osa-alueeseen. Taulukoissa 5 ja 6 on kuvattu esimerkit molempien tutkimuskysymysten kuvauskategorioiden muodostamisesta.

Kuvauskategorioiden muodostaminen ja tarkentaminen oli haastava osuus, joka jatkui koko tutkimusprosessin läpi. Jouduin useita kertoja palaamaan kategorioihin ja tekemään niihin muutoksia, jotta päällekkäisyyksiä ei syntyisi ja jokainen kategoria kuvaisi omaa selkeästi muista

erottuvaa osa-aluettaan. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla olin alun perin muodostanut ”tuen puute” -kategorian. Yhdistin sen kuitenkin ”negatiivinen kohtelu” -kategoriaan, sillä molemmat kuvaavat opettajan suhtautumiseen liittyvää negatiiviseksi koettua toimintaa.

**Taulukko 5 ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioita**

<b>Ensimmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Puhumisen haasteet, Valikoivuus kenelle puhuu, Haasteet suullisessa työskentelyssä	Puhumisen kaava
Haasteet vieraissa kielissä Heikot arvosanat	Heikompi suoriutuminen oppiaineissa
Riittävän tuen saamisen haasteet	Koulunkäynnin tuen riittämättömyys
Haasteet kontaktin ottamisessa, Esilläolo ahdistaa	Sosiaalisten tilanteiden pelko

**Taulukko 6 toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategorioita**

<b>Henkilöiden suhtautuminen opettajaansa/ensimmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Suhtauduin lämpimästi opettajaani	Positiivinen suhtautuminen
En voinut luoda suhdetta opettajaani	Suhteen luomisen haaste
Suhtauduin opettajaani vihamielisesti En voinut sietää opettajaani	Negatiivinen suhtautuminen

Yleensä fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat muodostavat päätuloksen (Häkkinen, 1996, 33). Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita syntyi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta 9 kuvauskategoriaa. Toisen tutkimuskysymyksen osalta kuvauskategorioita syntyi yhteensä 11. Päädyin yhdistelemään tuloksia vielä pääluokiksi, jotta lukijan olisi mahdollisimman helppo hahmottaa tutkimuksen tärkeimmät tulokset. Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä muodostui lopulta 6 pääluokkaa, jotka ovat esitelty taulukossa 7. Nämä pääluokat kuvaavat yleisellä ja kuvauskategorioita abstraktimmalla tasolla tutkimuskysymysten tärkeimmät tulokset.

**Taulukko 7 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokat**

<b>Kuvauskategoria</b>	<b>Pääluokka</b>
Koulufobia, Sosiaalisten tilanteiden pelko	Ahdistus ja pelot
Puhumisen kaava, Korvaava käyttäytyminen (compensatory behavior)	Kommunikaatio
Heikompi suoriutuminen oppiaineissa, Koulunkäynnin tuen riittämättömyys	Tuen tarve
Heikko itsetunto	Minäkuva
Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös
Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti	Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti

Toisen tutkimuskysymyksen osalta käytän pääluokkina jaottelua, jonka tein kuvauskategorioiden taulukointivaiheessa. Pääluokat ovat siis opettajan suhtautuminen henkilöön ja henkilön suhtautuminen opettajaan.

Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa tutkimuksen tuloksista luodaan usein kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus. Lopullinen tulosten esittämisen järjestelmä hahmottuu analyysin seurauksena aineistolähtöisesti eikä sitä voida päättää etukäteen. Kuvauskategoriatasoja on rakenteeltaan erilaisia: horisontaalisia, vertikaalisia ja hierarkkisia. Erilaisia kuvauskategoriatasoja erottavat erilaiset tavat hahmottaa todellisuutta sekä rakenne, jolla kuvauskategoriat liitetään toisiinsa. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä tutkimuksen tulokset voidaan asettaa järjestykseen keskenään jonkin aineistosta nousevan sisäisen logiikan, kuten tärkeyden tai yleisyyden, mukaan. Myös hierarkkisessa systeemissä tulosten järjestämisen logiikka nousee aineistosta. Hierarkkisessa systeemissä jotkut kuvauskategoriat ovat selkeästi muita kehittyneempiä rakenteeltaan ja sisällöltään. (Niikko, 2003, 37-38; Häkkinen, 1996, 35-37.)

Tässä tutkimuksessa tulokset muodostavat horisontaalisen kategoriasysteemin. Horisontaalisella kategoriasysteemillä tarkoitetaan tulosten esittämistapaa, jossa kaikkia kuvauskategorioita pidetään tasavertaisina joka suhteessa. Toisin sanoen yksikään kuvauskategoria ei ole parempi tai tutkimuksen kannalta tärkeämpi kuin toinen. Erot kuvauskategorioiden välillä syntyvät ainoastaan aineiston sisällöllisiin eroihin. (Häkkinen, 1996, 35-36.) Tässä tutkimuksessa kategoriat ovat sisällöllisesti erilaisia, eikä niitä olisi mielekästä asettaa paremmuusjärjestykseen. Tarkoituksena on pikemminkin luoda mahdollisimman kattava kuva niistä käsityksistä, joita vas-

taajilla oli liittyen koulutyöskentelyynsä sekä opettaja-oppilassuhteisiinsa. Loin molempien tutkimuskysymysten osalta kuvauskategoriasysteemeiksi kuviot, jotka esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.



## 5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tämän tutkimuksen tulokset. Käyn aluksi molempien tutkimuskysymysten osalta läpi taulukot, joihin olen koonnut analyysin tärkeimmät vaiheet yhteenvedoksi. Seuraavaksi esittelen molempien tutkimuskysymysten kuvauskategoriasysteemit, joihin olen koonnut tämän tutkimuksen tulokset. Seuraavassa luvussa (luku 6) pohdin tärkeimpiä tutkimustuloksia aiempien tutkimusten näkökulmista.

Taulukossa 8 on tiivistys analyysin vaiheista ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Taulukkoa voi lukea esimerkiksi oikealta vasemmalle. Esimerkiksi pääluokka ahdistus ja pelot jakautuu kahteen kuvauskategoriaan: koulufobia sekä sosiaalisten tilanteiden pelko. Nämä kuvauskategoriat taas jakautuvat ensimmäisen tason kategorioihin. Esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden pelko jakautuu kategorioihin: haasteet kontaktin ottamisessa sekä esilläolo ahdistaa. Nämä ensimmäisen tason kategoriat taas jakautuvat tiivistettyihin ilmauksiin. Tiivistettyjä ilmauksia edelsivät vielä suoraan aineistosta valitut alkuperäisilmaukset, joista analyysiprosessi lähti liikkeelle. Alkuperäisilmaukset on jätetty pois analyysin vaiheita tiivistävistä taulukoista selkeyden vuoksi. Alkuperäisilmaukset taulukoineen löytyvät liitteestä 2.

### Taulukko 8 Analyysin vaiheet tutkimuskysymyksessä 1

Tiivistetyt ilmaukset	Ensimmäisen tason kategoriat	Kuvauskategoriat	Pääluokat
Koulunkäynnin pelko	Koulunkäynnin pelko	Koulufobia	Ahdistus ja pelot
Kontaktin ottaminen muihin vain pakon edessä	Haasteet kontaktin ottamisessa	Sosiaalisten tilanteiden pelko	
Oma-aloitteinen kysyminen ahdistaa			
Ei pysty pyytämään apua			
Pelko ja jännitys esiintymistilanteissa			


Huomion herättäminen ahdistaa	Esilläolo ahdistaa		
Puhumattomuus koulussa/tunneilla,	Puhumisen haasteet	Puhumisen kaava	<b>Kommunikaatio</b>
Vain pakon edessä puhuminen			
Puhuminen ahdistaa			
Puhuminen vain oman sukkupuolen edustajille	Valikoivuus kennelle puhuu		
Vähäinen osallistuminen tunneilla	Haasteet suullisessa työskentelyssä		
Jännittäminen suullisissa tehtävissä			
Haasteita ääneen vastaamisessa			
Puhumista korvaava kommunikointi	Korvaava käyttäytyminen	Korvaava käyttäytyminen	
Vaikeus puhua vierasta kieltä	Haasteet vieraissa kielissä	Heikompi suoriutuminen oppiaineissa	<b>Tuen tarve</b>
Haasteita vieraan kielen puhumisessa			
Negatiivinen merkitys koulumenestykseen	Heikot arvosanat		
Negatiivinen merkitys arvosanoihin			

Negatiivinen merkitys käyt- täytymisen arvosanaan			
Apukeinoja vaille jääminen	Riittävän tuen saa- misen haasteet	Koulunkäynnin tuen riittämättö- myys	
Haluttomuus tukiopekuk- seen			
Häpeä ja vaatimattomuus it- seä kohtaan	Itsetunnon haas- teet	Heikko itsetunto	<b>Minäkuva</b>
Haasteita luottaa omiin ky- kyihin			
Itseltä paljon vaatiminen kirjallisissa suorituksissa	Vaativuus itseä kohtaan		
Itsensä arvottaminen koulu- menestyksen kannalta			
Kiitettävät arvosanat käyt- täytymisessä	Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös	<b>Hyväksi arvioitu käytös</b>
Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta	Haasteista huoli- matta sujuva kou- lunkäynti	Haasteita, mutta su- juva koulunkäynti	<b>Haasteita, mutta sujuva koulun- käynti</b>

Taulukossa 9 on kaksi osuutta. Ensimmäisessä osuudessa kuvataan pääluokkaa ”henkilön suhtautuminen opettajaan”. Toisessa osuudessa kuvataan pääluokkaa ”opettajan suhtautuminen henkilöön”. Taulukoiden idea on muuten sama kuin tutkimuskysymyksessä 1, mutta pääluokkia kuvataan kahdella erillisellä osuudella.

## Taulukko 9 Analyysin vaiheet tutkimuskysymyksessä 2

### Pääluokka: Henkilön suhtautuminen opettajaan



Tiivistetyt ilmaukset	Ensimmäisen tason kategoria	Kuvauskategoria
Opettajani oli ihana ja ammattitaitoinen	Suhtauduin lämpimästi opettajaani	<b>Positiivinen suhtautuminen</b>
Minulla oli ihana opettaja ja hän näki herkkyyteni ja antoi tukea		
Pidin tietyistä opettajista		
Pidin hänestä		
Pidin opettajastani		
Suhtauduin opettajaani lämpimästi		
Olisin tarvinnut aikaa suhteen luomiseen	En voinut luoda suhdetta opettajaani	<b>Etäisyys</b>
En osannut luoda läheistä suhdetta opettajaani		
Suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti	Suhtauduin opettajaani vihamielisesti	<b>Negatiivinen suhtautuminen</b>
En sietänyt joitakin opettajiani lähes lainkaan	En voinut sietää opettajaani	

Opettajani persoona oli minulle ahdistava		
Käytin puhumattomuuttani hallintavälineenä	Käytin valtaa opettajaani kohtaan	<b>Vallankäyttö</b>

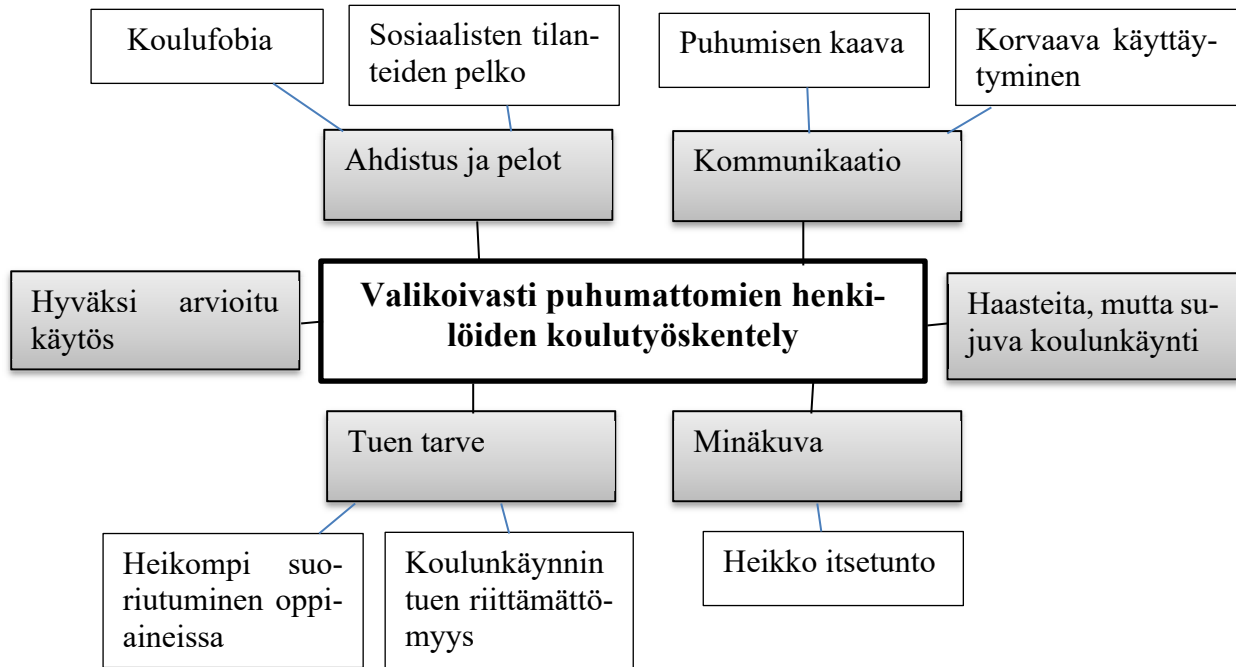
### Pääluokka: Opettajan suhtautuminen henkilöön

<b>Tiivistetyt ilmaukset</b>	<b>Ensimmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Opettajat eivät edes yrittäneet ymmärtää	Opettajani ei ymmärtänyt yhtään	<b>Ymmärtämättömyys</b>
Opettajani ei ymmärtänyt yhtään		
Opettajani ei ymmärtänyt		
Opettajani oli reilu ja hyväntahtoinen	Opettajani suhtautui minuun ymmärtäväisesti ja hyväntahtoisesti	<b>Positiivinen suhtautuminen</b>
Opettajani oli ymmärtäväinen ja auttavainen		
Opettajani oli ymmärtäväinen ja mukava		
Opettajani suhtautui minuun ihan hyvin.	Opettajani suhtautui minuun neutraalisti	<b>Neutraali suhtautuminen</b>
Opettajani suhtautui neutraalisti.		
hyväksyi ja sopeutui		
Opettajani suhtautui mutisiini ihan järkevästi		
Opettaja ymmärsi jotain		
Opettajani oli turhautunut tilanteeseeni	Opettajani suhtautui turhautuneesti ja tuohtuneesti	<b>Negatiiviset tunteet</b>
Opettajani oli tuohtunut minua kohtaan		

Opettajani piti minua niskoit- televana		
Hän suhtautui minuun viha- mielisesti	Opettajani suhtautui vihamielisesti	
Opettajani ei pitänyt minusta, sillä koki, etten pidä hänestä	Opettajani ei pitänyt minusta	
Opettajat eivät pitäneet mi- nusta		
Opettajani piti minua tyh- mänä	Opettajani aliarvioi minua	
En riittänyt opettajalleni kou- lunkäynnissä		
Opettajani yritti saada minut väkisin puhumaan	Opettajani yritti kärkeä mi- nua puhumaan	<b>Negatiivinen kohtelu</b>
Opettajani yritti kärkeä mi- nua puhumaan		
Opettajani oli joskus vähän ilkeä minulle	Opettajani kohteli minua huonosti	
Opettajani syrji minua sosi- aalisesti		
Opettajani antoi hiljaisuu- desta palautetta, mutta ei tu- kenut	Opettajani ei tukenut minua	
Opettajani ei antanut apukei- noja.		
Opettajani ei kohdannut mi- nua	Opettajani ei kohdannut mi- nua	
Opettajani ei osannut koh- data ja jopa pelkäsi minua		

## 5.1 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset

Kuvio 3 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriasysteemi



Kuvion 3 kuvauskategoriasysteemi esittelee tärkeimmät tulokset tutkimuskysymyksessä ”Millaisia käsityksiä henkilöillä oli koulutyöskentelystään?”. Kuviossa on esitetty tulosten muodostamat kuusi pääluokkaa sekä kuvauskategoriat, joihin pääluokat jakautuvat. Kuten aiemmin totesin, kategoriasysteemi on horisontaalinen, eli tulokset ovat kaikki samanarvoisia. Systeemi kuvaa kaikkia niitä käsityksiä, joita tutkimukseen osallistuvat henkilöt kuvasivat vastauksissaan. Seuraavissa kappaleissa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokat ja kuvauskategoriat, joita avaan aineistoesimerkkien avulla.

### *Ahdistus ja pelot*

Monet tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kokivat ahdistuneisuuden ja pelon luovan haasteita koulutyöskentelyynsä. Tämä pääluokka jakautuu kuvauskategorioihin ”sosiaalisten tilanteiden pelko” ja ”koulufobia”. Tutkimukseen osallistuneet eivät suoraan kertoneet sosiaalisten tilanteiden pelon diagnoosista, mutta heidän kuvailemansa tilanteet kertovat ahdistuneisuudesta ja pelotiloista sosiaalisissa tilanteissa. Osa kertoi joidenkin koulutehtävien, kuten esitelmien pidon olevan heille erittäin haastavia. Esimerkeissä 1 ja 2 henkilöt kuvailevat, miten jo muiden huomion kohteena oleminenkin aiheutti heille pelkoa ja ahdistusta koulutyöskentelyssä.

*”Pelkäsin ja jännitin tilanteita, joissa oli pakko olla esillä. Esitelmien pitäminen oli kamalaa.”(E1)*

*”kynän lattialle tippuminenkin luokahuoneessa tuntui maailmanlopulta”(E2)*

Esimerkkien 3 ja 4 henkilöille koko koulunkäynnistä oli tullut negatiivinen, jopa pelottava tilanne. Nämä esimerkit kuvaavat koulufobiaa. Toinen heistä (E3) kuvaili esittäneensä kipeää, jotta olisi voinut jäädä kotiin. Esimerkissä 4 henkilö kertoi alkaneensa pelkäämään koulunkäyntiä opettajansa toimien vuoksi. Tämän tutkimuksen aineistossa puhumiseen tai erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät pelot ja ahdistuneisuus kävivät ilmi lähes kaikkien henkilöiden vastauksissa.

*”Luulen, että esitin kipeää, ettei olisi tarvinnut mennä kouluun.” (E3)*

*”Hän [opettaja] sai minut vihaamaan itseäni ja pelkäämään koulunkäyntiä.” (E4)*

### *Kommunikaatio*

Henkilöt kertoivat vastauksissaan puhumiseen liittyvistä kaavoista koulutyöskentelyssään. Aineistoesimerkeissä 5, 6 ja 7 henkilöt kuvaavat erilaisia kaavoja liittyen puhumiseen. Esimerkissä 5 henkilö ei pystynyt puhumaan ikäisilleen vastakkaisen sukupuolen edustajille. Esimerkissä 6 henkilön puhumattomuus liittyi koko kouluympäristöön, ja opettajalle kuiskaaminen onnistui vain, jos muut luokassa eivät kuunnelleet. Myös esimerkissä 7 puhumattomuus liittyi kouluympäristöön. Kotona puhuminen onnistui, mutta koulussa puhuminen olisi ollut hänelle liian ahdistavaa.

*”Oman ikäisille tytöille puhuin normaalisti leikeissä ja koulutehtävissä, mutta pojille en uskaltanut oikeastaan puhua.” (E5)*

*”enkä puhunut enää koskaan ääneen mitään koulussa, ainoastaan opettajille kuiskasin, mutta silloinkin hiljennyin, jos luokassa tuli liian hiljaista.” (E6)*

*”kun lähdin kouluun minun oli vain pakko lopettaa puhuminen. Se ahdisti liikaa.” (E7)*



Osa vastaajista kertoi käyttäneensä vuorovaikutustilanteissa korvaavaa käyttäytymistä. Esimerkissä 6 henkilö kertoo korvanneensa puhetta kuiskaamisella. Seuraavissa aineistoesimerkeissä 8 ja 9 henkilöt kuvailevat käyttäneensä elekieltä tilanteissa, joissa heidän olisi pitänyt puhua.

*”Jos joku kysyi minulta jotain vastasin nyökkäämällä, pudistamalla päätä, tai hartioiden kohautuksella” (E8)*

*”Kommunikoin elekielellä, nyökytyksillä ym.” (E9)*

#### *Tuen tarve*

Osa henkilöistä nosti vastauksissaan esille tarpeen saada tukea koulutyöskentelyynsä. He kertoivat kokeneensa tuen riittämättömäksi tai kouluarvosanojensa kärsivän valikoivan puhumattomuutensa vuoksi. Monet erilaiset tekijät aiheuttivat henkilöille haasteita opiskeluun. Esimerkissä 10 henkilöllä olisi ollut tarve matematiikan tukiopetukseen. Hän kuitenkin koki muiden oppilaiden pitävän häntä jo erilaisena, ja pelkäsi tukiopetukseen osallistumisen aiheuttavan leimaamista.

*”Mutismi selvästi vaikeutti koulunkäyntiä. Olin ihan keskiverto-oppilas, matemaattisesti kuitenkin lahjaton eikä mutismi auttanut asiaa yhtään. - - En halunnut tukiopetukseen - - enkä halunnut tukiopetuksen leimaavan mua vain lisää.” (E10)*

Esimerkissä 11 henkilö kuvaa saaneensa heikompia arvosanoja, sillä hän ei pystynyt osallistumaan viittaamalla oppitunneilla. Myös avun pyytäminen oli hänelle mahdotonta. Esimerkin 12 henkilö ei saanut apukeinoja koulunkäyntiinsä. Hän olisi toivonut, että opettajat olisivat antaneet hänelle vaihtoehtoisen tavan kommunikoida, mutta kukaan ei ollut tullut ajatelleeksi apukeinojen antamista. Osa tutkimukseen osallistuneista henkilöistä kuvaili haasteita vieraan kielten opiskelussa. Haasteet liittyivät erityisesti puhumiseen ja pelkoon lausua sanoja väärin, kuten esimerkistä 13 käy ilmi.

*”Koulussa en tietenkään pystynyt pyytää apua tai viittaamaan, mikä näkyi arvosanoissa.” (E11)*

*”Apukeinoja ei ainakaan ollut, esim. kukaan ei ajatellutkaan, että kirjoittaminen olisi yhtä hyvä tapa kommunikoida kuin puhuminen...” (E12)*

*”englannin tunnilla kysyttiin minulta mikä on Saksa englanniksi ja sanoin lopulta etten tiedä koska ’Germany’ oli niin pitkä ja kauhea lausua.” (E13)*

## *Minäkuva*

Pääloukassa ”minäkuva” henkilöt kuvailivat itsetuntoonsa liittyviä haasteita. Keltikangas-Järvinen (2017) määrittelee minäkuvan olevan käsitys, joka ihmisellä on itsestään. Minäkuva kuvaa sitä, miten ihminen määrittelee itseään, tavoitteitaan tai arvomaailmaansa. Itsetunto on ihmisen persoonallisuuden ominaisuus, joka on osa minäkuvaa. Itsetunto on ihmisen sisäinen tunne siitä, että hän on arvokas ja hyvä juuri sellaisena kuin on, heikkouksista huolimatta. Sitä voidaan myös luonnehtia kyvyksi luottaa itseensä ja nähdä oma elämä tärkeänä ja ainutkertaisena.

Monet tutkimukseen osallistuneet henkilöt kuvailivat vastauksissaan heikkoa itsetuntoa, sekä sen merkitystä koulutyöskentelyyn. Osalle itsetunnon haasteet aiheuttivat alisuoriutumista oppiaineissa. Esimerkin 14 henkilö koki häpeän tunteen itseään kohtaan heikentäneen koulumenestystään, sillä hän koki, ettei osannut vaatia itseltään tarpeeksi. Esimerkin 15 henkilö taas päinvastoin vaati itseltään paljon koulumenestyksen suhteen. Hän koki oman arvonsa riippuvan koulumenestyksestä. Esimerkissä 16 henkilö kuvaa sitä, kuinka hän vetäytyi sosiaalisista tilanteista, mikä osaltaan vaikutti hänen itseluottamukseensa.

*”Luulen, että selektiivinen mutismi on vaikuttanut koulumenestykseeni. Häpesin itseäni ihan viime vuosiin saakka ja se on ehkä vaikuttanut siihen, etten ole osannut vaatia itseltäni paljoa.” (E14)*

*”Tuntui että arvoni oli riippuvainen koulumenestyksen kanssa. Kokeesta kiitettävän saaneet mainittiin ääneen ja siinä piti aina olla.” (E15)*

*”Jättäytyi ja vetäytyi luontaisesti – luottamus itseen ja omiin kykyihin ei kehittynyt niin.” (E16)*

## *Hyväksi arvioitu käytös sekä haasteita, mutta sujuva koulunkäynti*

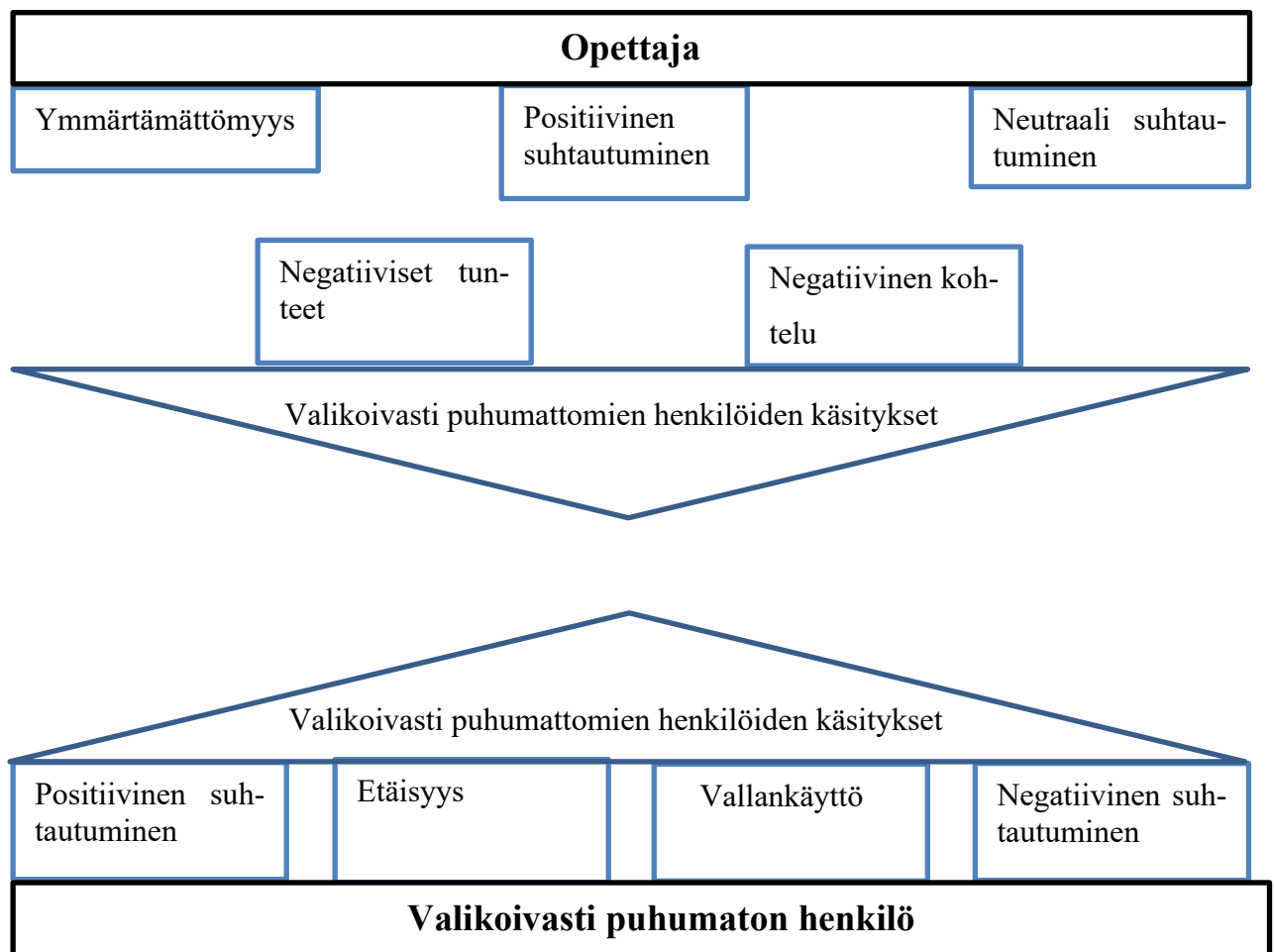
Pääloukat ”hyväksi arvioitu käytös” sekä ”haasteita, mutta sujuva koulunkäynti” poikkeavat muista pääloukista antamalla hieman positiivisemmat näkökulmat koulunkäyntiin valikoivan puhumattomuuden kanssa. Esimerkissä 17 henkilö kertoo opettajan pitäneen hänen käytöstään kiitettävänä, sillä hän ei häirinnyt oppitunteja. Esimerkissä 18 henkilö kuvailee sitä, kuinka hän ei pystynyt puhumaan opettajille. Tämä puhumattomuus tuotti hänelle haasteita. Kommunikoinnin haasteista huolimatta hän kuvailee, kuinka koulunkäynti sujui ihan hyvin.

*”Sain käyttäytymisestä kiitettäviä numeroita, koska en juuri häirinnyt tunneilla.”*  
(E17)

*”En puhunut opettajille. Olihan se hankalaa, mutta minusta kaikki toimi kuitenkin ihan hyvin.”* (E18)

## 5.2 Toisen tutkimuskysymyksen tulokset

**Kuvio 4 Toisen tutkimuskysymyksen tulokset**



Kuviossa 4 on esitelty tulokset toisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia käsityksiä henkilöillä oli opettaja-oppilassuhteestaan?” osalta. Myös tämä kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen eli kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia, eikä niitä ole asetettu järjestykseen toisiinsa nähden. Kuvion tarkoituksena on esittää kaikki ne valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsitykset opettaja-oppilassuhteistaan, jotka vastauksista ilmenivät. Kuten aiemmin totesin, tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena kuvata henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä syy-seuraussuhteita. Tulokset eivät näin ollen kuvaa yksittäisiä vuorovaikutussuhteita. Ne kuvailevat tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden omista kokemuksista nousevien käsitysten kirjoa. Kuvio on jaettu kahteen osaan pääluokkien mukaan. Pääluokka ”henkilön suhtautuminen opettajaan” sekä siihen liittyvät kuvauskategoriat on esitetty kuvion alaosassa ja ”opettajan suhtautuminen henkilöön” kuvauskategorioineen kuvion yläosassa.

### 5.2.1 Henkilöiden suhtautuminen opettajiin

Henkilöiden suhtautumista opettajiin voidaan kuvata tämän tutkimuksen mukaan neljällä kuvauskategorialla. Ensimmäinen käsiteltävä kuvauskategoria on ”positiivinen suhtautuminen”. Kuten aiemmin totesin, tässä tutkimuksessa erittelen suhtautumisen opettajaan ja suhtautumisen valikoivasti puhumattomaan henkilöön, enkä tee kategorioita syy-seuraussuhteiden mukaan. Kuitenkin kategoriassa ”positiivinen suhtautuminen” tein havainnon, että lähes jokaisen henkilön kertomuksessa suhtautuminen opettajaan oli positiivinen, jos opettajan koettiin suhtautuvan positiivisesti heihin. Tässä kategoriassa useat henkilöt kuvailivat opettajansa ymmärtävän ja kannustavan heitä, ja samalla he itse kuvailivat suhtautuvansa opettajaansa lämpimästi ja positiivisesti, kuten esimerkeissä 19 ja 20. Esimerkistä 21 voidaan kuitenkin huomata, että eräs henkilö koki suhtautuvansa positiivisesti, vaikka ei kokenut samoja tunteita opettajaltaan.

*”Lämpimät muistot minulla on kahdesta opettajasta,-- Molemmat kohteli mua hyvin, eivät nostaneet mutismia merkittävästi esille, eivät kohdelleet erilailla, mutta ottivat kuitenkin huomioon puhumattomuuteni eri koulutehtävissä. Tsempasivat, kehuivat, ymmärsivät” (E19)*

*”1.-3. luokalla meillä oli ihana luokanopettaja. Koen, että hän näki herkkyyteni ja yritti tukea ja kannustaa minua. Mitään puhetta selektiivisestä mutismista tai mistään muustakaan ei ikinä ollut. Opettaja kyllä kannusti minua olemaan aktiivisempi ja rohkeampi.” (E20)*

*”Minä pidin opettajastani, mutta joskus hän saattoi olla vähän ilkeä minulle. En tiedä oliko hän tarkoituksella vai vahingossa, mutta se tuntui pahalta, kun hän unohti minut.” (E21)*

Toinen käsiteltävä kuvauskategoria on ”etäisyys”. Kategoria kuvaa henkilöiden tuntemaa haastetta luoda läheistä suhdetta opettajaan. Esimerkin 22 henkilö koki suhteen muodostamisen opettajiin haastavaksi, sillä hän ei uskaltanut puhua aikuisille. Esimerkin 23 henkilö kuvaili tilannetta, jossa mukava opettaja oli ollut töissä vain lyhyehkön määräajan. Hän koki, ettei aika riittänyt läheisen suhteen luomiseen. Heillä haasteet kommunikaatiossa olivat osaltaan vaikuttamassa etäiseen suhtautumiseen opettajaa kohtaan.

*”En oikein uskaltanut ylipäänsä puhua aikuisille pienenä. Opettajat olivat aikuisia, joten kovin läheisiä suhteita en keneenkään osannut muodostaa.” (E22)*

*”Olisin tarvinnut enemmän aikaa tutustuakseni häneen tai päästääkseen hänet lähelle.” (E23)*

Kolmas kuvauskategoria on ”vallankäyttö”. Tämä kategoria pysyi omana kategorianaan analyysin alusta lähtien, sillä se poikkeaa sisällöllisesti muista. Esimerkissä 24 henkilö kuvailee tilannetta, jossa hän koki, etteivät opettajat pitäneet hänestä. Tämä sai hänet kokemaan, että hän ei halua yrittää muuttaa kommunikointiaan miellyttääkseen opettajiaan. Kategorian nimeksi muodostui vallankäyttö, sillä henkilö itse kuvaa käyttäneen puhumattomuuttaan niin sanotusti hallintavälineenä opettajia kohtaan.

*”Tunsin etteivät pitäneet minusta, jonka varjolla taas ajattelin etten edes yritä puhua koska se miellyttäisi heitä. Myöhemmin olen miettinyt olisinko voinut parantua nopeammin, jos en olisi pitänyt puhumattomuutta myös ns. aseena ja hallintavälineenä..?” (E24)*

Neljäs kuvauskategoria on ”negatiivinen suhtautuminen”. Tässä kategoriassa henkilöiden suhtautumiseen liittyi erittäin negatiivisia tunteita. Osa vastaajista kuvaili suhtautuvansa opettajaansa jopa vihamielisesti. Esimerkissä 24 henkilö kertoi vihamielisestä suhtautumisestaan,

sillä hän ei kokenut opettajan kohtaavan häntä. Esimerkissä 25 henkilö kuvailee opettajan persoonaan ja olemukseen liittyviä negatiivisia tunteita. Osa kertoi kuinka ei voinut sietää joitakin opettajiaan.

*”En kokenut itseäni nähdyksi eirtyisesti ala-asteen loppupuolta kohti, joten joskus [suhtautumiseni opettajaani oli] jopa vihamielinen.” (E24)*

*”opettaja jotenkin kuvotti minua ja hänestä tuli todella outo filis.” (E25)*

## 5.2.2 Opettajien suhtautuminen henkilöihin

Vastaajien käsitykset opettajien suhtautumisesta heihin jakautuu tässä tutkimuksessa viiteen eri kuvauskategoriaan. Ensimmäinen käsiteltävä kuvauskategoria tässä pääluokassa on ”ymmärtämättömyys”. Esimerkeissä 26 ja 27 henkilöt kuvailevat opettajien tiedon puutetta valikoivaa puhumattomuutta kohtaan. He kokivat, että opettajat eivät ymmärtäneet tilannetta yhtään tai edes yrittäneet ymmärtää, mistä on kyse. Henkilöiden kuvailema opettajan ymmärtämättömyys heijastui useisiin koulunkäyntiin liittyviin seikkoihin, kuten tuen puutteeseen.

*”Meille vaihtui opettaja, joka ei ymmärtänyt yhtään mitään mistään.” (E26)*

*”Ei heistä kukaan yrittänytkaan ymmärtää.” (E27)*

Toinen käsiteltävä kuvauskategoria on ”positiivinen suhtautuminen”. Osa henkilöistä kertoi opettajan suhtautuneen heihin ymmärtäväisesti ja hyväntahtoisesti. Kuten aiemmin todettu lähes kaikissa henkilöiden kertomuksissa opettajaan suhtauduttiin positiivisesti, jos hänen koettiin suhtautuvan ymmärtäväisesti ja kannustavasti henkilöön. Nostan tässä esimerkin 19 uudelleen esille. Henkilö koki positiivisena sen, että opettajat suhtautuivat häneen samalla tavalla kuin muihinkin oppilaisiin eikä puhumattomuudesta tehty ongelmaa. Hän koki saaneensa tukea koulutehtäviinsä sekä kannustusta ja ymmärrystä opettajiltaan. Esimerkin 28 henkilö koki suurimman osan häntä opettaneista opettajista ymmärtäneen sekä auttaneen häntä. Esimerkissä 29 henkilö oli siirtynyt erityiskouluun, jossa hän koki opettajiensa suhtautuvan ymmärtävästi ja positiivisesti.

*”Lämpimät muistot minulla on kahdesta opettajasta,--. Molemmat kohteli mua hyvin, eivät nostaneet mutismia merkittävästi esille, eivät kohdelleet erilailla,*

*mutta ottivat kuitenkin huomioon puhumattomuuteni eri koulutehtävissä. Tsempasivat, kehuivat, ymmärsivät” (E19)*

*”Suurinosa opettajista matkanvarrella on ollut ymmärtäväisiä ja auttavaisia” (E28)*

*”Erityiskoulun opettajat olivat ymmärtäväisiä ja mukavia” (E29)*

Kolmas kuvauskategoria on ”neutraali suhtautuminen”. Tämän kategorian kokemuksissa henkilöiden mukaan opettajan suhtautumisessa ei vaikuttanut olevan takana suurempia positiivisia eikä negatiivisia tunteita tai poikkeavia tapoja käyttäytyä. Esimerkeissä 30 ja 31 henkilöt kuvailevat opettajansa suhtautumista ilmaisuilla ”ihan okei” ja ”ihan hyvin”, jotka kuvaavat positiivisen ja negatiivisen suhtautumisen välimaastoon sijoittuvaa tilannetta. Myös esimerkin 32 kuvaus sijoittuu tähän välimaastoon. Henkilö ei uskonut opettajan todella ymmärtäneen, mistä on kyse, mutta koki opettajan kuitenkin hyväksyvän ja sopeutuvan tilanteeseen.

*”Opettaja otti asian ihan okei. (E30)”*

*”Minusta minuun suhtauduttiin ihan hyvin, en muista että olisi ollut mitään ongelmia. (E31)”*

*”Periaatteessa suhde oli hyvä, mutta en usko, että hän ymmärsi, mistä selektiivisessä mutismissa oli kyse. Hän hyväksyi tilanteen ja sopeutui siihen opetuksessaan. (E32)”*

Neljäs kuvauskategoria on nimeltään ”negatiiviset tunteet”. Tämä kategoria kuvaa suhtautumistapaa, jossa henkilöt kokivat opettajan kokevan heitä kohtaan negatiivisia tunteita. Eräs henkilöistä kuvaa esimerkissä 33 hänen kokeneen, että opettajat eivät pitäneet hänestä puhumattomuutensa vuoksi. Esimerkin 34 henkilö kuvaa opettajan turhautumista siihen, ettei hän lukenut oppitunnilla ääneen. Hän epäili opettajan ymmärryksen puutteen ja muiden oppilaiden kyselemisen olevan syynä turhautumiselle. Esimerkissä 35 henkilö kertoo, kuinka opettaja oli uhannut hylätyllä arvosanalla, jos hän ei vastaa ääneen. Henkilö oli pakottanut ääneen vastauksen, josta opettaja ei ollut saanut selvää, ja osoittanut ärtyneitä ja tuohtuneita tunteita.

*"2 eri opettajaa ei mielestäni pitänyt minusta kun en puhunut heille, kokivat varmaan etten pidä heistä." (E33)*

*"Toisaalta muistan hänen joskus antaneen minulle jälki-istuntoa, kun en "suostunut" tunnilla lukemaan ääneen kappaletta oppikirjasta. Hän oli varmasti turhautunut tilanteeseen ja siihen, että muut oppilaat kyselivät häneltä asiasta, jota hän ei ymmärtänyt kunnolla." (E34)*

*"Kerran myös pakotin äänen ulos, kun opettaja uhkasi antaa hylätyn kertotaulukokeesta, jos en vastaa. - - opettaja vaikutti vain tuohtuneelta - -." (E35)*

Joskus negatiiviset tunteet oppilasta kohtaan, tai muut tekijät, saavat opettajan kohtelevaan häntä huonosti. Viimeinen kuvauskategoria "negatiivinen kohtelu" kuvaa henkilöiden kokemaa epäreilua tai ajattelematonta käyttäytymistä opettajan taholta. Eräs henkilö (E36) kertoi, kuinka opettaja oli syyttänyt hänen vanhempiaan huonosta kasvatuksesta hänen kuullensa. Henkilö koki opettajan toiminnan tuhonneen hänen itsetuntonsa täysin. Esimerkissä 37 henkilö kertoo kokeneensa opettajan yrittäneen saada hänet väkisin puhumaan. Opettaja oli jättänyt hänet välistä papereita jakaessa, jotta hän olisi oma-aloitteisesti käynyt kysymässä sitä opettajalta. Esimerkissä 38 henkilö kuvailee kohtaamisen puutetta opettajan taholta. Hän koki opettajan välillä syrjineen sosiaalisissa tilanteissa. Viimeinen esimerkki kuvailee tuen puutetta. Henkilö kertoi saaneensa opettajaltaan palautetta hiljaisuudestaan, mutta ei apua tai tukea puheen vapauttamiseen.

*"Opettajat eivät monet ymmärtäneet ja eräs opettaja syytti vanhempiani huonosta kasvatuksesta minun kuulleni, jonka takia olen aina syyttänyt itseäni huonoksi lapseksi ja ihmiseksi.. tuhosi itsetuntoni ja omanarvontuntoni totaalaisesti tuo kyseinen opettaja!!" (E36)*

*"Välillä hän kyllä yritti saada minut väkisin puhumaan. Esimerkiksi kerran hän jakoi muille oppilaille tehtäväpaperit ja jätti minut tahallaan välistä vain saadaksesen minut tulemaan kysymään häneltä sitä paperia." (E37)*

*"Tuntuu että myös opettaja sosiaalisesti välillä syrji. Luulen että se johtui hiljaisuudestani ja siitä että kuljin kaverini mukana, emmekä "halunneet" olla muiden kanssa." (E38)*



*"Kukaan ei puuttunut puhumattomuuteeni – Palautetta hiljaisuudesta ja ujoudesta sain, mutta en tukea" (E39)*

## 6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa käsittelen aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja teorioita, jotka liittyvät tämän tutkimuksen tuloksiin. Käyn tulokset läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta vertailen tuloksia aiemmin tehtyihin tutkimuksiin valikoivasti puhumattomien koulutyöskentelystä. Koska valikoivasti puhumattomien henkilöiden omasta näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia koulutyöskentelyyn liittyen oli löydettävissä vain yksi (Roe & Phil, 2011), käytän lisäksi vertailuun havainnoijien näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia.

### 6.1 Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä koulutyöskentelystään

Pääluokka ”ahdistus ja pelot” kuvaa vastaajien koulutyöskentelyyn liittyviä ahdistavia tuntemuksia sekä pelkotiloja. Henkilöt kuvasivat yleisesti pelkoa käydä koulua sekä pelkoa ja ahdistusta liittyen sosiaalisiin tilanteisiin koulussa. He kokivat haasteita kontaktin ottamisessa muihin. Vastaajat kuvailivat esiintymistilanteisiin liittyvää pelkoa sekä ahdistusta huomion herättämisestä ja sen kohteena olemisesta. Aiemmat tutkimukset tukevat näitä tuloksia. Kearneyn (2010) mukaan osa valikoivasti puhumattomista lapsista kokee koulunkäynnin niin ahdistavaksi tai pelottavaksi, että kieltäytyy menemästä kouluun.

Sosiaalisten tilanteiden pelolla tarkoitetaan häiriötä, jossa henkilö kokee liiallista pelkoa tai ahdistuneisuutta liittyen sosiaaliseen tilanteeseen, kuten esiintymiseen tai tarkkailun kohteena olemiseen (ICD-11, 2019). Useat tutkimukset ovat todenneet valikoivan puhumattomuuden ja sosiaalisten tilanteiden pelon yhteyden. Tätä yhteyttä ovat tutkineet esimerkiksi Gensthaler ym. (2016, 95), jotka havaitsivat vahvan yhteyden näiden kahden ahdistuneisuushäiriön välillä. He havaitsivat, että 95 prosentilla valikoivasti puhumattomista lapsista ( $n = 95$ ) oli myös sosiaalisten tilanteiden pelko. APA:n (2016) mukaan kyseinen häiriö voidaan diagnosoida lähes aina lapselle, jolla on valikoiva puhumattomuus. Roe ja Phil (2011, 20-21) saivat samankaltaisia tuloksia tutkiessaan valikoivasti puhumattomien näkökulmaa koulunkäyntiin. Yksi koki ryhmätöihin osallistumisen mahdottomaksi, toinen pelkäsi muiden reaktiota ja kolmas joutui jäämään välillä pois koulusta pelon vuoksi.

Toinen pääluokka, joka henkilöiden vastauksista nousi esille, on kommunikaatio. Luokka kuvaa henkilöiden kommunikointitapoja koulutyöskentelyssä, jotka he liittivät valikoivaan puhumattomuuteensa. Vastauksissa korostuivat erityisesti haasteet puhumisessa sekä siihen liittyvä valikoivuus. Kuvauskategorioiden ”puhumisen kaava” ja ”korvaava käyttäytyminen”

nimeämisessä olen käyttänyt apunani teoreettista viitekehystä, sillä henkilöiden kuvaamat asiat liittyvät vahvasti juuri näihin termeihin. Kuten aiemmin todettu, valikoivaan puhumattomuuteen liittyy aina jokin kaava, jonka mukaan henkilö kykenee puhumaan. Puhumisen kaavat ovat yksilöllisiä. Ne voivat muuttua esimerkiksi henkilön kuntoutumisprosessin myötä. (kts. Johnson & Wintgens, 2015, 62.) Esimerkiksi Reutherin ym. tapaustutkimuksessa poika, jolla oli valikoiva puhumattomuus, pystyi puhumaan vain ydinperheelleen. Puhuminen ei onnistunut edes ystäville tai isovanhemmille. (Reuther, 2011, 158.) Monissa tapauksissa valikoivasti puhumattomat lapset eivät osaa itse selittää tai edes tunnistaa puhumiseen liittyviä kaavojaan. Muiden henkilöiden on usein vaikea hahmottaa syitä näille kaavoille, mikä saattaa aiheuttaa hämmennystä ja turhautumista muissa. (Kotrba, 2014, 20.)

Usein valikoivasti puhumattomat henkilöt pyrkivät kommunikoimaan muiden kanssa nonverbaalein keinoin (APA, 2016). Korvaavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan erilaisia tapoja, joita valikoivasti puhumaton käyttää kommunikointiin puheen sijasta. Näitä tapoja voivat, kuiskauksen lisäksi, olla esimerkiksi nyökkääminen, osoittaminen ja itkeminen. (Kearney & Vecchio, 2006, 144.) Omdalin (2007, 17) Tutkimuksessa valikoivasti puhumattomat oppilaat kertoivat käyttäneensä koulutyöskentelyssään kommunikointikeinoina osittain samoja keinoja kuin tässä tutkimuksessa, muun muassa elekieltä, osoittamista ja kirjoittamista.

Kolmas pääluokka ”tuen tarve” kuvaa vastaajien heikompaa suoriutumista opinnoissa sekä tarvetta saada enemmän tukea koulunkäynnin osa-alueilla. Osa vastaajista koki haasteita vieraiden kielten opiskelussa, kun taas osa koki menestyvänsä vertaisiaan heikommin oppiaineissa. Joissain vastauksissa kävi ilmi henkilön kokemus tukea vaille jäämisestä, vaikka hän koki tarvitsevänsä apukeinoja. APA (2016, 10) kuvailee samaa haastetta. Sen mukaan valikoivasti puhumattomat lapset eivät usein pysty koulussa pyytämään apua tehtäviinsä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että ahdistus voi heikentää uuden kielen oppimista monin eri tavoin. Opettajan olisi hyvä olla tietoinen oppilaan mahdollisesta ahdistuksesta vieraan kielen opiskelussa, sillä on todettu, että ahdistuksen väheneminen parantaa uuden kielen omaksumista, muistamista sekä opiskelumotivaatiota. (von Wörde, 2003, 12.)

Neljäs pääluokka on nimeltään ”minäkuva”. Useiden henkilöiden vastauksissa kuvailtiin heikkoa itsetuntoa ja sen merkitystä koulunkäyntiin. Henkilöillä oli haasteita luottaa omiin kykyihinsä. Osa koki häpeää itseään kohtaan. Toiset taas vaativat itseltään menestystä ja huippuarvosanoja. Myös Roen ja Philin (2011, 25) tutkimuksessa useat henkilöt kuvailivat va-

likoivan puhumattomuuden saavan heidät tuntemaan itsensä erilaiseksi, epänormaaliksi ja tyhmäksi. Useat kuvasivat myös tuntevansa jäävänsä ulkopuoliseksi elämässä. Osa henkilöistä kuvaili myös muita heikkoon itsetuntoon viittaavia tuntemuksia, kuten häpeää, epämukavuutta ja halua olla muiden kaltainen

Pääluokat ”hyväksi arvioitu käytös” sekä ”haasteita, mutta sujuva koulunkäynti” poikkeavat muista pääluokista siinä, että ne säilyivät tiivistetyistä ilmauksista asti omina kategorioinaan. Kumpakaan ei olisi voinut yhdistää muihin kategorioihin ilman informaation katoamista. Ne poikkeavat muista kategorioista myös hieman toiveikkaammalla sävyllä koulunkäynnin kannalta: Valikoiva puhumattomuus ei aina tarkoita merkittäviä haasteita koulutyöskentelyssä. En löytänyt aiemmin tehtyjä tutkimuksia valikoivasti puhumattomien käyttäytymisen arvioinnista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan Käyttäytymisen arvioinnin tulisi perustua koulun kasvatustavoitteisiin, yhteisön toimintakulttuuria määrittäviin linjauksiin ja järjestyssääntöihin (Opetushallitus, 2016, 50). Voidaan päätellä, että kyseisen henkilön koulun toimintakulttuurissa työrauhan antaminen on nähty tavoiteltavana asiana.

Vaikka valikoiva puhumattomuus aiheuttaa omat haasteensa koulunkäyntiin, tutkimukset eivät ole havainneet merkittäviä eroja koulumenestyksessä muihin oppilaisiin verrattuna (kts. Cunningham ym. 2004, 1367; Kumpulainen ym. 1998, 26). Myös Roe ja Phil (2011, 21) havaitsivat, että pari valikoivasti puhumattomista oppilaista koki pärjäävänsä hyvin koulussa, eikä häiriö vaikuttanut suuremmin heidän työskentelyynsä. Nämä oppilaat tunsivat itsensä älykkäiksi. Toinen heistä kuvaili omaavansa paljon ystäviä. Toinen kuvaili työskentelevänsä jopa muita paremmin, sillä hänen keskittymisensä meni opetukseen eikä kavereiden kanssa jutteluun.

## **6.2 Valikoivasti puhumattomien henkilöiden käsityksiä opettaja-oppilassuhteistaan**

Tässä luvussa käsittelen toisen tutkimuskysymyksen tulokset pääluokka kerrallaan. Vertaan tuloksia aiemmin tehtyihin tutkimuksiin vuorovaikutussuhteista. Valikoivasti puhumattomien näkökulmasta ei ole löydettävissä laadullisia tutkimuksia opettaja-oppilassuhteisiin liittyen, joten kaikki tässä luvussa esitetyt tulokset lisäävät uutta näkökulmaa. Longobardi ym. (2018, 37) eivät havainneet määrällisessä tutkimuksessaan eroa valikoivasti puhumattomien suhtautumisessa opettajaansa verrattuna vertaisryhmään, jolla häiriötä ei ollut.

Valikoivasti puhumattomien henkilöiden suhtautuminen opettajiin voidaan kuvata neljän kuvauskategorian kautta. Kategoriassa ”positiivinen suhtautuminen” henkilöt kuvailivat lämmintä suhtautumista opettajaansa. Osa henkilöistä kuvaili pitäneensä opettajastaan ja pitävänsä häntä ammattitaitoisena. Leskisenojan (2016, 197) mukaan opettajan positiivinen suhtautuminen oppilaaseen saa usein oppilaan suhtautuvan samalla tavalla opettajaan. Hänen tutkimuksessaan oppilaat suhtautuivat positiivisesti opettajaan, joka rohkaisee, huolehtii, auttaa ja on kiinnostunut heidän elämästään. Voidaankin päätellä, että oli oppilaalla valikoivaa puhumattomuutta tai ei, opettajan kannustus ja ymmärrys ovat tärkeitä tekijöitä positiivisen opettaja-oppilassuhteen taustalla.

Kategoria ”negatiivinen suhtautuminen” kuvaa vastakkaisia tunteita. Tähän kategoriaan kuuluvissa ilmauksissa henkilöt kertoivat, etteivät voineet sietää opettajaansa. Opettajaa kohtaan tunnettiin jopa vihan tunteita. Aiemmista tutkimuksista ei ole tietokantojen haun perusteella löydetävissä tietoa näin negatiivisista tuntemuksista opettajaa kohtaan. Nämä tulokset tuovat näin ollen uuden näkökulman valikoivasti puhumattomien henkilöiden suhtautumisesta opettajiinsa.

Kategoriassa ”etäisyys” henkilöt kuvailivat, miten he eivät osanneet tai voineet luoda läheistä suhdetta opettajaansa. Tutkimuksista ei ole löydetävissä valikoivasti puhumattomien kokemuksia etäisestä suhtautumisesta. Vastakkaisesta näkökulmasta Longobardi ym. (2018, 38) havaitsivat opettajien kokevan suhteensa etäisemmäksi valikoivasti puhumattomiin kuin muihin oppilaisiin. Fredriksenin ja Rhodesin (2004, 47) mukaan oppilaat, jotka uskovat kykenevänsä hyvään vuorovaikutukseen opettajansa kanssa, pitävät todennäköisemmin opettaja-oppilassuhdettaan lämpimänä kuin he, jotka eivät usko vuorovaikutuksensa olevan sujuvaa. Tästä voidaan päätellä, että vuorovaikutuksen haasteiden vuoksi valikoivasti puhumaton oppilas saattaa kokea suhteensa opettajaan etäisemmäksi.

Kategoria ”vallankäyttö” kuvaa suhtautumistapaa, jossa henkilö kuvaili käyttäneensä valikoivaa puhumattomuuttaan hallintavälineenä opettajaansa kohtaan. Opettaja-oppilassuhdetta voidaan kuvata epäsymmetriseksi suhteeksi, jossa valta on opettajalla. Opettajalla on valtaa liittyen esimerkiksi tietoon, osaamiseen, vuorovaikutukseen, oikeuksiin ja velvollisuuksiin. (Gerlander & Isotalus, 2010, 8.) Tässä esimerkissä oppilas käytti vuorovaikutuksellista valtaa opettajaansa kohtaan. Myös Omdal (2007, 244) havaitsi tutkimuksessaan, että valikoivasti puhumattomat henkilöt eivät halunneet puhua miellyttääkseen muita. He kokivat epämiellyttävänä sen, että muut odottivat heiltä tietynlaista käyttäytymistä. Pari henkilöä hänen tutkimuksestaan

kertoivat, että he kokivat puhumattomuuden keinona kontrolloida omaa identiteettiään. He eivät edes halunneet puhua koulussa, sillä silloin heitä huonosti kohdelleet olisivat saaneet tahtonsa läpi. Aiheesta tarvittaisiin lisää tutkimusta valikoivasti puhumattomien kertomana. Joissain tutkimuksissa heillä on havaittu itsepäisyyteen ja uhmakkuuteen liittyviä piirteitä, mutta nämä tutkimukset ovat tehty havainnoitsijoiden näkökulmasta (kts. Andersson & Thomssen, 1998, 234). Clearve (2009, 238) on todennut, että valikoivasti puhumattoman henkilön uhmaskäytös saattaa olla keino suojautua ahdistusta herättäviltä tilanteilta.

Pääluokka ”opettajan suhtautuminen henkilöön” jakautuu viiteen kuvauskategoriaan, jotka kuvaavat niitä tapoja, joilla valikoivasti puhumattomat henkilöt kokivat opettajansa suhtautuvan heihin. Kattegoria ”negatiivinen kohtelu ” kuvaa opettajan negatiivista toimintaa valikoivasti puhumatonta kohtaan. Se kuvaa henkilöä kohtaan tapahtuvia tahallisia epäreiluja tekoja, kuten puhumaan pakottamista. Lisäksi kategoriaan sisältyy henkilöiden kokemaa välttelyä ja tarvittavan toiminnan puutetta opettajan taholta. Henkilöt eivät kokeneet saaneensa tarvittavaa tukea opettajaltaan psyykkisellä tai fyysisellä tasolla. Tässä kategoriassa osa henkilöistä koki, että opettaja ei kohdannut heitä. Osa kuvaili jääneensä ilman tarvittavia apukeinoja koulutyöskentelyssä. Henkilöiden kertomusten perusteella voidaan päätellä negatiivisen kohtelun johtuvan opettajan ymmärryksen puutteesta.

Aina opettajan negatiivinen käytös oppilasta kohtaan ei johdu oppilaasta. Ymmärryksen puutteen ja turhautumisen tunteiden lisäksi negatiivinen käytös oppilaita kohtaan saattaa johtua myös opettajan heikosta työssäjaksamisesta. Stressaantuneet opettajat saattavat todennäköisemmin käyttäytyä negatiivisesti oppilaitaan kohtaan. Stressi voi aiheuttaa esimerkiksi vihamielistä käytöstä sekä vastakkainasettelun opettajan ja oppilaiden välille. (vrt. Fredriksen & Rhodes, 2004, 47-48.)

Kuvauskategoria ”negatiiviset tunteet” eroaa edellä kuvatusta kategoriasta siinä, että edellinen kuvaa henkilöiden kokemaa toimintaa, kun tämä kategoria kuvaa henkilöiden käsityksiä opettajan tunteista heitä kohtaan. Tässä kategoriassa osa henkilöistä kuvaili esimerkiksi opettajan turhautumista häntä kohtaan. Opettajien tunteissa koettiin myös muun muassa vihamielisyyttä sekä aliarviointia. Tutkijat ovat havainneet opettajien kokevan joskus turhautumista valikoivasti puhumatonta oppilasta opettaessaan. Davidson (2012, 53-54) haastatteli opettajia, jotka ovat opettaneet valikoivasti puhumatonta oppilasta. Suurin osa opettajista koki turhautumisen tai huolestuneisuuden tunteita opettaessaan heitä. Osa heistä koki jääneensä ilman ohjausta ja apua valikoivan puhumattomuuden kanssa. Cleave (2009, 236) toteaa, että Clinen ja

Baldwinin (1994) mukaan opettaja saattaa yrittää tehdä kaikkensa saadakseen oppilaan puhumaan. Jos opettaja ei huomaa edistystä, hän saattaa kokea turhautumisen ja kiukun tunteita oppilasta kohtaan.

”Ymmärtämättömyys” on kategoria, joka voi liittyä edellä kuvattuihin kategorioihin. Esimerkiksi negatiivinen kohtelu voi johtua opettajan ymmärtämättömyydestä. Päädyin jättämään ymmärtämättömyyden omaksi kategoriakseen, sillä opettajien tunteiden ja tekojen syyt eivät ole aineistosta havaittavissa. Hypoteettisesti ajatellen esimerkiksi huonosti kohteleva opettaja saattaa ymmärtää oppilaan taustan, mutta hänen toimintansa taustalla saattavat vaikuttaa oppilaaseen liittymättömät henkilökohtaiset syyt. Tässä kategoriassa henkilöt kertoivat, ettei opettaja ymmärtänyt tai yrittänytään ymmärtää heidän tilannettaan. Tätä tulosta tukee osittain Roen ja Philin (2011, 1, 15, 23) havainto, jossa osa henkilöistä koki, etteivät opettaja tai luokkakaverit ymmärtäneet valikoivaa puhumattomuutta. Eräs henkilö kuvaili ymmärryksen puutteen aiheuttavan epämukavuutta hänen ympärillään olevissa ihmisissä, mikä estää suhteen muodostamista. valikoivasti puhumattomat henkilöt kokivat, että ymmärrys muiden taholta on yksi tärkeimpiä tekijöitä, joka auttaa kuntoutumaan häiriöstä. Myös Omdalin (2007, 249) tutkimuksessa valikoivasti puhumattomat henkilöt kokivat saaneensa vain vähäistä ymmärrystä opettajiltaan. Davidson (2012, 57) tutki opettajien näkökulmaa valikoivasti puhumattoman oppilaan opettamisessa. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien tieto ja ymmärrys häiriöstä vaihtelee. Puolet opettajista eivät olleet tietoisia ahdistuksen suuresta merkityksestä häiriön taustalla. Hänen mukaansa ymmärryksen puute saattaa aiheuttaa opettajassa virheolettamuksen, että puhumattomuus olisi oppilaan valinta.

Kategoria ”positiivinen suhtautuminen” erottuu selkeästi muista. Se kuvaa valikoivasti puhumattomien henkilöiden kokemaa ymmärrystä ja hyvántahtoisuutta opettajan taholta. Henkilöt kuvailivat opettajiaan esimerkiksi ymmärtäväisiksi, reiluiksi ja mukaviksi. Ymmärrys toistuu jollain tasolla kaikissa kokemuksissa opettajan positiivisesta suhtautumisesta, mistä voidaan päätellä sen olevan tärkeä tekijä positiivisen opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa.

Toinen muista selkeästi erottuva kategoria on ”neutraali suhtautuminen”. Tämä kategoria kuvaa suhtautumistapaa, jossa opettajan tunteet tai teot henkilöä kohtaan eivät herättäneet sen kumminkin positiivisia kuin negatiivisiakaan tunteita vastaajissa. Valikoivasti puhumattomien kokemuksista opettajan neutraalista tai positiivisesta suhtautumisesta heitä kohtaan ei ole juuri

löydettävissä aiempaa tutkimustietoa. Roen ja Philin (2011, 13) tutkimuksessa pieni osa valikoivasti puhumattomista oppilaista koki opettajan tai koulun henkilökunnan auttavan heitä pärjäämään puhumattomuuden kanssa.



## 7 Pohdinta

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen lähtökohta on se, että tutkimusta tehdessä tutkittavilla tulisi olla aina mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta ja tietojensa antamisesta. Tutkijan ja tutkittavan välinen suhde ei saisi myöskään olla sellainen, joka voi vaikuttaa olennaisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Tällainen suhde saattaa olla joissain tapauksissa esimerkiksi opettajan ja oppilaan välillä. Tutkittavien tulee saada riittävä tieto tutkimuksen tavoitteista ja siitä, millainen tutkimus on kyseessä. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkimuksessa tietojen antamisen vapaaehtoisuus toteutuu, sillä tutkimukseen osallistujat saivat itse päättää osallistumisestaan. Suhteeni tutkittaviin ei myöskään vaikuttanut osallistumisen vapaaehtoisuuteen, sillä osallistujat olivat minulle tuntemattomia. Kyselylomakkeen saatekirjeessä kerroin millaista tutkimusta teen ja mikä sen tarkoitus on (kts. Liite 1). Tämän lisäksi vastasin julkaisun kommenttikentässä ja yksityisviesteillä tulleisiin kysymyksiin totuudenmukaisesti.

Tutkimuksen teossa tulee aina kunnioittaa ja suojella tutkittavien ihmisten yksityisyyttä. Heidän tulee saada itse päättää, mitä tietoja he tutkimukseen antavat. Tutkimusteksti tulee kirjoittaa niin, että yksittäiset ihmiset eivät ole niistä tunnistettavissa. (Kuula, 2011.) Nämä seikat toteutuvat tässä tutkimuksessa. Saatekirjeessä ilmoitin käsitteleväni vastauksia luottamuksellisesti. Lupasin myös, että henkilöt eivät ole tunnistettavissa tutkimuksesta. Säilytin aineistoja asianmukaisesti vain itseni nähtävillä koko tutkimusprosessin ajan sekä tuhosin ne asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa käyttämissäni aineistolainauksissa ei esiinny henkilöiden tai paikkojen nimiä eikä niin tarkkoja kuvauksia, että anonymiteetti olisi vaarassa.

Tutkimuksen alussa rajasin vastaajien joukkoa ilmoittamalla saatekirjeessä, että tutkimukseen voivat osallistua itsenäisesti täysi-ikäiset. Lisäsin kuitenkin saatekirjeen lopussa, että mikäli alaikäinen haluaa osallistua tutkimukseen, tulee hänen olla minuun yhteydessä yksityisviestillä. Tutkimukseen tuli yksi vastaus 17-vuotiaalta nuorelta, joka ei ollut kuitenkaan minuun yhteydessä yksityisviestillä enkä näin ollen saanut huoltajan lupaa. Kuulan (2011) mukaan alle 18-vuotiaat henkilöt kuuluvat tutkimuksen teossa suojeltavaan erityisryhmään, jolla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää tutkimukseen osallistumisesta, vaan huoltajan lupa tarvitaan. Hänen mukaansa lasten osalta tilanne on kuitenkin häilyvä eikä kaikissa tilanteissa tar-

vita huoltajan lupaa. Pohdin pitkään, otanko alaikäisen vastauksen mukaan, mutta päädyin kuitenkin lopulta poistamaan vastauksen alkuperäiseen saatekirjeessä ilmoittamaani rajaukseen nojaten.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että lähestymistavat ja menetelmät on perusteltu uskottavin perusteluin läpi tutkimuksen (Juuti & Puusa, 2020). Olen pyrkinyt perustelemaan valintojani sekä tuomaan esille ajatuskulkuani tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Erityisesti aineiston analyysivaiheessa pyrin konkreettisten esimerkkien kautta havainnollistamaan tekemiäni valintoja. Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa paljon aineistoesimerkkejä, jotta lukijan olisi helppo hahmottaa päättelyn eteneminen. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan sitaateilla on dokumentoiva merkitys tutkimusraportissa ja ne auttavat perustelemaan päättelyketjua. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimus ei ole koskaan täysin objektiivista ja arvopaata. Laadullisessa tutkimuksessa on luotettavuuden kannalta tärkeää tunnistaa omat lähtökohtansa tutkimuksen tekemiselle. Tutkijan on hyvä myöntää olevansa keskeinen tutkimusväline. Olen kertonut tämän tutkimuksen johdantoluvussa lähtökohtani ja taustani tutkimuksen tekemistä aloittaessa. Lisäksi pyrin läpi prosessin tunnistamaan omia arvojani sekä ennakkokäsityksiäni, jotka mahdollisesti vaikuttaisivat tutkimuksen tekemiseen.

Yksi haaste tämän tutkimuksen luotettavuudessa on sosiaalisen median kautta kerätty aineisto. Internetissä kuka vain voi esittää jotain muuta kuin todellisuudessa on. Tutkimusta tehdessäni suhtauduin aineistoon kriittisesti. Kaikki henkilöt kuvailivat valikoivaa puhumattomuutta uskottavasti: Heidän kuvailemansa piirteet vastasivat aiemmin tehtyjä tutkimuksia häiriöön liittyen. Aineiston luotettavuutta lisää myös se, että kysely lähetettiin suljettuun ryhmään nimeltä Selektiivinen mutismi. Joukko, jolle kysely lähetettiin, oli siis jo rajautunut henkilöihin, joita valikoiva puhumattomuus koskettaa jollain tasolla, sillä he olivat liittyneet ryhmään. Näiden seikkojen valossa pidän epätodennäköisenä sitä, että joku vastaajista olisi valehdellut taustastaan.

Jäin kuitenkin kaipaamaan jonkinlaista vastavuoroisuutta aineiston keräämisessä. Nyt en voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä tutkittavilta tai esittää jatkokysymyksiä vastauksissa esiintyneistä mielenkiintoisista ajatuksista. Toisaalta sähköisessä aineiston hankkimisessa on puolensa, sillä tutkija ei pysty vahingossa johdattelemaan vastauksia mihinkään suuntaan. Tämän tutkimuksen vastaajat ovat saaneet itse valita sopivan ajankohdan ja paikan vastausten kirjoittamiselle. Näin vastaustilanne on ollut henkilöille todennäköisesti luonteva, ja he ovat kertoneet

juuri ne asiat, jotka itse kokivat tärkeäksi. Lisäksi täysi anonymiteetti voi olla hyödyksi tutkimukselle, sillä se saattaa lisätä vastaajien rohkeutta kertoa myös arkaluonteisimmista asioista (Kuula, 2011). Jos keräisin uudestaan aineistoa valikoivasti puhumattomilta henkilöiltä, kokeilisin mahdollisesti jotain sähköistä alustaa, joka mahdollistaa myös keskustelun.

## **7.2 Tulosten pohdinta**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavien henkilöiden kokemuksia ympäröivästä maailmasta. Tulokset luonnehtivat erilaisia variaatioita henkilöiden käsityksissä ja kokemuksissa. Tarkoitus ei ole pyrkiä yhteen yleistettävään totuuteen, vaan fenomenografisten lähtökohtien mukaisesti tämä tutkimus esittää erilaisia tapoja, joilla henkilöt käsittävät asioita omassa kokemusmaailmassaan. (vrt. Niikko, 2003, 46.) Variaatio henkilöiden käsityksistä koulutyöskentelystään sekä opettaja-oppilassuhteistaan on laaja. Esimerkiksi suhtautuminen opettajiin vaihteli erittäin positiivisesta ja lämpimästä erittäin negatiiviseen, jopa vihaan.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli antaa ääni henkilöille, joilla on alakouluaiikana ollut valikoiva puhumattomuus. Tarkoituksena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä ilmiöstä heidän omia kokemuksiaan kuulemalla. Tämä tutkimus on ensimmäisiä Suomessa tehtyjä tutkimuksia valikoivasti puhumattomien näkökulmasta koulutyöskentelyyn ja opettaja-oppilassuhteisiin liittyen, joten tavoite tiedon lisäämiseen uudesta näkökulmasta toteutui. Tavoitteena oli lisäksi antaa koulussa työskenteleville aikuisille valmiuksia kohdata ja tukea valikoivasti puhumatonta oppilasta. Tulokset antavat koulun henkilökunnalle sekä muille asiasta kiinnostuneille mahdollisuuden nähdä asiat toisesta näkökulmasta, joka voi antaa aivan uuden perspektiivin oppilaan kohtaamiseen ja tukemiseen. Jää nähtäväksi, auttaako tämä uuden näkökulman tuominen lisäämään myös oppilaiden kaipaamaa ymmärrystä opettajien keskuudessa.

Tässä tutkimuksessa koulutyöskentelyä ja opettaja-oppilassuhteita kuvailivat vain oppilaat itse. Voidaankin pohtia, millaisia tulokset olisivat olleet, jos myös heidän opettajansa olisivat saaneet kertoa oman näkökulmansa. Esimerkiksi osa henkilöistä koki opettajan tuntevan heitä kohtaan negatiivisia tunteita. Opettajan näkökulmasta tunne saattaisi olla eri. Ehkä hän on tuntenut turhautumista omaa osaamistaan kohtaan, kun ei ole pystynyt auttamaan oppilasta. Kahden henkilön välisissä tilanteissa ja suhteissa on aina kaksi puolta. Tämän tutkimuksen avulla emme voi tietää täydellistä totuutta siitä, mitä tilanteissa on oikeasti tapahtunut. Tarkoituksena ei ole

ollut myöskään selvittää tietyn henkilön ja hänen opettajansa vuorovaikutussuhdetta syineen ja seurauksineen, vaan kuvata mahdollisimman monia erilaisia suhtautumistapoja riippumatta vastapuolen mahdollisista motiiveista teoille ja tunteille. Fenomenografisten lähtökohtien mukaan tutkimuksen tarkoituksena on kuvata toisen asteen näkökulmaa eli henkilöiden käsityksiä ilmiöstä (vrt. Järvinen & Järvinen, 2000, 86).

Tiivistäen voidaan todeta, että valikoivasti puhumattomat henkilöt kokevat tarvitsevansa opettajan tukea ja apua koulunkäyntiinsä. Suurin osa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kategorioista kuvaa henkilöiden kokemia haasteita, jotka liittyvät valikoivaan puhumattomuuteen. He kokivat ahdistusta esillä olemisessa ja sosiaalisissa tilanteissa sekä tarvetta apukeinoihin opettajalle kommunikoinnissa. Monilla oli myös haasteita itsetunnossa. Haasteita koettiin lisäksi joissain oppiaineissa joko suullisten työskentelytapojen tai avun pyytämisen vaikeuden vuoksi. Tämä osoittaa sen, että opettajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, että myös oppilas, joka ei pysty kysymään apua, on ymmärtänyt opetuksen. Toisaalta useat kokivat positiivisena sen, ettei heitä tai heidän haasteitaan nostettu merkittävästi esille. Henkilöt kokivat puhumaan pakottamisen tai painostavan ilmapiirin ahdistavana. Kaikista positiivisimmissa kokemuksissa oppilaat kokivat saavansa tukea ja kannustusta opettajalta. Henkilöt halusivat opettajan kohtelevan heitä kuin muitakin, kohtaavan heidät itsensä hiljaisuuden takaa.

Henkilöiden kokemusten perusteella yksi tärkeimmistä seikoista heidän koulunkäyntinsä kannalta vaikuttaa olevan opettajan ymmärrys. Ymmärryksen teema toistui vastauksesta toiseen. Positiivisissa kokemuksissa opettajaa kuvailtiin ymmärtäväiseksi. Päinvastaisissa kokemuksissa henkilöt kokivat, ettei opettaja ymmärtänyt yhtään, mistä valikoivassa puhumattomuudessa on kyse. Vaikuttaisikin siltä, että useissa henkilöiden kuvailemissa vuorovaikutussuhteissa toimii positiivinen tai negatiivinen kierre. Kun oppilas kokee, että opettaja ymmärtää ja kannustaa häntä, hän kokee pitävänsä opettajasta. Voidaan päätellä opettajan huomaavan oppilaan positiivisen suhtautumisen häntä kohtaan, mikä vain vahvistaa opettajan positiivisia tunteita. Negatiivisessa kierteessä oppilas kokee, ettei saa opettajaltaan ymmärrystä, mikä aiheuttaa negatiivisia tunteita opettajaa kohtaan. Opettaja taas saattaa turhautua oppilaan välttelevästä käytöksestä tai huomata, ettei oppilas pidä hänestä. Tämä saattaa purkautua oppilaaseen ajattellemattomina tekoina. Kuten henkilöiden kokemuksista kävi ilmi, negatiiviset koulukokemukset jäävät mieleen ja voivat vaikuttaa pitkälle henkilön elämään. Näissä tilanteissa ratkaisevassa asemassa on opettaja. Tämän tutkimuksen henkilöiden mukaan opettajan ymmärrys olisi avain negatiivisen kierteen katkaisemiseen.

Omien opiskeluvuosieni aikana (2015-2020) luokanopettajakoulutuksessa valikoivan puhumattomuuden käsittely on ollut lähes olematonta. Muistan, että häiriö on mainittu vain yhdellä erityispedagogiikan tunnilla vierailevan luennoitsijan toimesta. Suurella todennäköisyydellä jokainen luokanopettaja tulee kohtaamaan työnuransa aikana valikoivasti puhumattoman lapsen. Jos opettaja ei ole edes koskaan kuullut valikoivasta puhumattomuudesta, voidaanko hänen olettaa heti ymmärtävän oppilasta, joka ei puhu? Puhe on koulussa ja koko yhteiskunnassamme niin tärkeä osa kommunikointia, että monet opettajat yrittävät varmasti saada oppilasta puhumaan tarkoituksenaan auttaa oppilasta elämässä. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät puhumiseen pakottamista ja painostamista ahdistavina kokemuksina. Opettaja saattaa toiminnallaan joko auttaa tai pahentaa oppilaan tilannetta, joten oppilaan ahdistuksen tunnistaminen on ratkaisevan tärkeää. Opettajakoulutuksessa pitäisikin käsitellä enemmän valikoivaa puhumattomuutta sekä oppilaan ahdistuneisuuden tunnistamista. Myös työelämässä olevien opettajien lisäkoulutus aiheeseen liittyen olisi varmasti hyödyllistä. Mielestäni kasvatushenkilöstön tiedon puute ei saisi olla syynä sille, että valikoivasti puhumaton lapsi jää ilman tarvittavia tukikeinoja.

Kansainvälisessä tutkimuksessa valikoivaa puhumattomuutta on tutkittu runsaasti erityisesti lääketieteen ja psykologian näkökulmista. Kuten aiemmin todettu, valikoivasti puhumattomien henkilöiden omia kokemuksia ei olla juurikaan kuultu edes kansainvälisessä tutkimuksessa (kts. Walker & Tobbell, 2015, 454). Kumpulaisen ym. (1998) tutkimusta lukuun ottamatta ilmiön tutkimuksessa on Suomessa valtava aukko. Tutkimusta tarvittaisiin esimerkiksi esiintyvyydestä, kuntoutuksesta, vuorovaikutussuhteista sekä koulutyöskentelystä. On kuitenkin lohdutavaa huomata, että valikoiva puhumattomuus on tullut lähivuosina yhä tunnetummaksi Suomessa. Viime vuosina esimerkiksi opinnäytetyöt aiheesta ovat selvästi yleistyneet. Ehkä tämä tietoisuuden lisääntyminen kannustaa myös tutkijoita perehtymään valikoivaan puhumattomuuteen Suomessa. Toivottavaa olisi saada tutkimuksiin perustuvaa tietoa ammattilaisten tueksi.

Myös valikoivasti puhumattomien oma ääni tulisi saada kuuluviin tutkimuksissa. Havaintoja tekemällä näemme asiat sellaisena kuin ne näyttäytyvät muille. Emme voi kuitenkaan tietää täysin ihmisten ajatuksia, jos emme anna heille mahdollisuutta kertoa niistä. Luulen, että yksi syy valikoivasti puhumattomien oman näkökulman puuttumiselle on aineiston saamisen haaste, sillä häiriö on suhteellisen harvinainen ja useimmissa tapauksissa haastattelemisen ei ole mahdollista. Nykyisin teknologia mahdollistaa yhä paremmin ihmisten tavoittamisen ja aineistoa

voidaan kerätä hyvin helposti myös sähköisillä menetelmillä, jotka eivät vaadi vastaajalta puhetta. Tässä tutkimuksessa monet henkilöt kirjoittivat pitkiä, usean sivun vastauksia kokemuksistaan. Osa kommentoi asioiden kirjoittamisen olleen terapeutista, ja he kiittelivät saaneensa mahdollisuuden jakaa vihdoin omia kokemuksiaan. Tämän tutkimuksen perusteella valikoivasti puhumattomilla henkilöillä on paljon ajatuksia tilanteestaan ja halu kertoa niistä muille. Meidän tarvitsee vain antaa mahdollisuus.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- American Psychiatric Association. (2016). *Anxiety disorders – DSM-5 selections*. Arlington: American psychiatric publishing.
- Andersson, C. B. & Thomsen, P. H. (1998). Electively mute children: An analysis of 37 Danish cases. *Nordic journal of psychiatry*, 52, (s. 231–238)
- Beutel, D. (2010). The Nature of Pedagogic Teacher-student Interactions: A Phenomenographic Study. *The Australian Educational Researcher*, 37(2). (s. 77-91)
- Black, B. & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric Characteristics of Children with Selective Mutism: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), (s. 847-856)
- Carbone, D., & Schmidt L. A., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Edison, S., St. Pierre, J. & Boyle, M. H. (2010). Behavioral and Socio-emotional Functioning in Children with Selective Mutism: A Comparison with Anxious and Typically Developing Children Across Multiple Informants. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38. (s. 1057-1067)
- Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Cohan, S. & Stein, M. B. (2007). Selective Mutism and Social Anxiety Disorder: All in the Family? *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(11). (s. 1464-1472)
- Cleave, H. (2009). Too anxious to speak? The implications of current research into selective mutism for educational psychology practice. *Educational psychology in practice*, 25(3), (s. 233–246)
- Crundwell, R. M. A. (2006). Identifying and Teaching Children With Selective Mutism. *Teaching Exceptional Children*, 38(3). (s. 48-54)
- Cunningham, C. E., McHolm, A., Boyle, M. H. & Patel, S. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), (s. 1363-1372)
- Davidson, M. (2012). *Selective mutism: Exploring the knowledge and needs of teachers*. Rutgers University, Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Dow, S. P., Sonies, B. C., Scheib, D., Moss, S. E. & Leonard, H. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7). (s. 836 – 846)

- Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J. & Fairbanks, J.A. (1997). Systematic Assessment of 50 Children With Selective Mutism. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(6), (s. 653-660)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fredriksen, K. & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, (s. 45-54)
- Gensthaler, A., Maichrowitz, V., Kaess, M., Ligges, M., Freitag, C. M. & Schwenck, C. (2016). Selective mutism: The fraternal twin of social phobia. *Psychopathology*, 49, (s. 95–107)
- Gerlander, M. & Isotalus P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriiivoja. *Puhe ja kieli*, 30(1), (s. 3–19)
- Hardwood, D. & Bork, P-L. (2011). Meeting Educators Where They Are: Professional Development to Address Selective Mutism. *Canadian journal of education*, 34(3), (s. 136-152)
- Hayden, T. (1980). Classification of elective mutism. *Journal of American academy of child psychiatry*, 19, (s.118-133)
- Hooper, S. R. & Linz, T. D. (1992). Elective mutism. Teoksessa Hooper, S. R., Hynd, G. W & Mattison, R. E. (toim.). *Child psychopathology: Diagnostic criteria and clinical assesment*. (s. 409-461)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), (s. 162-173)
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- ICD-11. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics*. World Health Organization. Viitattu 13.10.2019 lähteestä: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/167946871>
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2015). Viewing selective mutism as a phobia of talking: the importance of accurate conceptualisation for effective clinical and parental management. Teoksessa Essau, C.A. & Allen J. L. (Toim.). *Making parenting work for children's mental health*. 31 ACAMH Occasional Paper, 33, (s. 61-71). London: Association for Child and Adolescent Mental Health.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampereen yliopistopaino Oy.



- Kansallinen koodistopalvelu. Classification details. Viitattu 10.10.2019 lähteestä: <https://koodistopalvelu.kanta.fi/codeserver/pages/classification-view-page.xhtml?classificationKey=23&versionKey=58>
- Kearney, C. A. (2010). *Helping Children with Selective Mutism and Their Parents: A Guide for School-Based Professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Vecchio, J. (2006). Functional Analysis and Treatment of Selective Mutism in Children. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, 1(2), (s. 141–148)
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L., Räikkönen, K. & Puttonen, S. (2001) *Onko luonto oikeudenmukainen? Synnyynnäinen temperamentti ja stressinsietokyky*. Tieteessä tapahtuu 19: 1. Helsinki: Tieteellisen seurain valtuuskunta.
- Klein, E. R., Ruiz, C. E., Morales, K. & Stanley, P. (2019). Variations in Parent and Teacher Ratings of Internalizing, Externalizing, Adaptive Skills, and Behavioral Symptoms in Children with Selective Mutism. *International journal of public health*, 16(4070).
- Kotrba, A. (2014). *Selective Mutism : An Assessment and Intervention Guide for Therapists, Educators Parents*. PESI publishing & media.
- Kovac, L. M. & Furr, J. M. (2018) What Teachers Should Know About Selective Mutism in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 47. (s. 107-114)
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Raaska, H. & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7, (s. 24–29). Steinkopff Verlag
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusio, L. (2017). *Valikoivan puhumattomuuden puheterapeuttinen arviointi ja kuntoutus Suomessa*. (pro gradu –tutkielma, Helsingin yliopisto). Viitattu 3.2.2020 lähteestä: [file:///C:/Users/kkakela/AppData/Local/Temp/Laura\\_Kuusio\\_pg\\_2017.pdf](file:///C:/Users/kkakela/AppData/Local/Temp/Laura_Kuusio_pg_2017.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews – Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd edition). SAGE Publications.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluilun edistäjänä*. (akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto.) Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. Los Angeles; London: SAGE Publications.

- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Gastaldi, F. & Prino, L. (2018). *The student–teacher relationship quality in children with selective mutism*. *Psychology in the schools*, 56. (s. 32-41)
- Lämsä, T. & Erkolahti, R. (2013). Valikoiva puhumattomuus – Haasteena lapsen vaikeneminen. *Duodecim*, 129(24). (s. 2641-2646)
- MacGregor, R., Pullar, A. & Cundall, C. (1994). Silent at school – elective mutism and abuse. *Archives of disease in childhood*, 70, (s. 540-541)
- Manassis, K., Fung, D., Tannock, R., Sloman, L., Fiksenbaum, L. & McInnes, A. Characterizing selective mutism: Is it more than social anxiety? *Depression & Anxiety*, 18(3), (s.153-161)
- Manassis, K., Tannock, R., Garland, E. J., Minde, K., McInnes, A. & Clark, S. (2007). The Sounds of Silence: Language, Cognition, and Anxiety in Selective Mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(9). (s. 1187-1195)
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.). *Journal of thought :an interdisciplinary quarterly*. (s. 141-161)
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M, Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016) Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2). (s. 112-124)
- Muris, P., Hendriks, E. & Bot, S. (2015). Children of few words: Relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms in 3- to 6-year-olds. *Child psychiatry and human development*, 47. (s. 97-101)
- Muris, P. & Ollendick, T. H. (2015). Children Who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 18, (s. 151–169). New York: Springer Science+Business Media.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopistopaino.
- Omdal, H. (2007). Can adults who have recovered from selective mutism in childhood and adolescence tell us anything about the nature of the condition and/or recovery from it? , *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), (s. 237-253)
- Omdal, H. (2008). Including children with selective mutism in mainstream schools and kindergartens: problems and possibilities. *International journal of inclusive education*, 12(3). (s. 301-315)
- Omdal, H. & Galloway, D. (2007). Interviews with selectively mute children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), (s. 205-214)

- Opetushallitus. (2016) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Next Print Oy: Helsinki.
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K., & Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 251(6), (s. 284-296)
- Reuther, E. T., Thompson, E. D., Moree, B. N & Matson, J. L. (2011). Treating Selective Mutism Using Modular CBT for Child Anxiety: A Case Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), (s. 156–163)
- Roe, V. & Phil, B. (2011). Silent voices: Listening to young people with selective mutism. British Educational Research Association Annual Conference. Institute of Education. London. Viitattu 22.1.2020 lähteestä: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/203095.pdf>
- Scott, S. & Beidel, D. C. (2011). Selective mutism: An update and suggestions for future research. *Current psychiatry reports*, 13, (s. 251-257)
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4). (s. 457-467)
- Steffenburg, H., Steffenburg, S., Gillberg, C. & Billstedt, E. (2018). Children with autism spectrum disorders and selective mutism. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14. (s. 1163-1169)
- Stein, M. B., Yang, B. Z., Chavira, D. A., Hitchcock, C. A., Sung, S.C., Shipon-Blum, E., & Gelernter, J. (2011). A common genetic variant in the neurexin superfamily member CNTNAP2 is associated with increased risk for selective mutism and social anxiety-related traits. *Biological Psychiatry*, 69, (s. 825–831)
- Steinhausen, H-C. & Juzi, C. (1996). Elective mutism: An analysis of 100 cases. *American academy of child and adolescent psychiatry*, 35:5, (s. 606-614)
- Steinhausen, H-C., Wachter, M., Laimböck, K. & Winkler Metzke, C. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7). (s. 751–756)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Tautiluokitus ICD-9. (1987). Osa 1 systemaattinen osa. (Suomalainen uud. painos). Lääkintöhallitus ja sairaalaliitto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tautiluokitus ICD-10. (2011). *Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet*. (Suomalainen 3. uud. painos). Terveystieteiden tutkimuskeskus. Mikkeli: StMichel Print.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Viitattu 7.10.2019 lähteestä: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia.
- Vehniäinen, P. (2018). *Kertomuksia valikoivasti puhumattomien tunnustetuksi tulemisesta koulussa* (pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Viitattu 14.1.2020 lähteestä: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62674>
- von Worde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1).
- Walker, A. S. & Tobbell, J. (2015). Lost Voices and Unlived Lives: Exploring Adults' Experiences of Selective Mutism using Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative research in psychology*, 12(4), (s.453-471)

## Liite 1

### Saatekirje

Hei! Onko sinulla ollut alakouluajanasi selektiivinen mutismi? Nyt on mahdollisuutesi saada kokemuksesi kuuluviin ja päästä vaikuttamaan nimettömästi tärkeän asian esille tuomisessa! Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja kerään aineistoa pro gradu -tutkimukseeni, jonka aiheena on valikoivasti puhumattomien sosiaaliset suhteet kouluympäristössä. Tutkin, millaisia a) opettaja-oppilassuhteita ja b) kaverisuhteita alakoulussa on ollut henkilöillä, joilla on selektiivinen mutismi. Yhtenä tutkimuksen tarkoituksena on saada valikoivasti puhumattomien omat kokemukset kuuluviin sekä lisätä tietoisuutta selektiivisestä mutismista. Tutkimus toteutetaan nimettömänä sähköisenä kyselylomakkeena, jossa on pari avointa kysymystä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti vastaajan anonymiteettiä säilyttäen. Vastaaminen ei vie kauaa (arviolta 15 minuuttia). Jokainen vastaus on tärkeä! Vastaathan kyselyyn 4.3.2019 mennessä. Voit osallistua, jos:

Olet täysi-ikäinen ja

Sinulla on ollut selektiivinen mutismi jossain vaiheessa alakouluajanasi (1.-6. lk.) tai koko alakoulun ajan

Jos olet alaikäinen ja haluat vastata tai alaikäinen lapsesi haluaa vastata, olethan yhteydessä minuun yksityisviestillä. Kyselyä saa ehdottomasti jakaa myös ryhmän ulkopuolisille henkilöille! Kiitos vastauksista!

## Liite 2

### Millaisia käsityksiä henkilöillä oli omista opettaja-oppilassuhteistaan?

Merkitysyksiköt/Ajatuskokonaisuudet	Tiivistetty ilmaus
Ei heistä kukaan yrittänytkaan ymmärtää	Opettajat eivät edes yrittäneet ymmärtää
Tunsin etteivät pitäneet minusta, jonka varjolla taas ajattelin etten edes yritä puhua koska se miellyttäisi heitä. Myöhemmin olen miettinyt olisinko voinut parantua nopeammin, jos en olisi pitänyt puhumattomuutta myös ns. aseena ja hallintavälineenä..?	Opettajat eivät pitäneet minusta Käytin puhumattomuutta hallintavälineenä.
minun on aina ollu hankala sanoa tai tehdä jotain ”käskystä”. Ja tätä pahensi tietysti se, että opettaja ei päästänyt minua sitten luokasta vaan käski takaisin paikalleni	Opettajani yritti kärkeä minua puhumaan
Opettaja kyllä taisi jotain ymmärtää, sillä hän ei siitä minua moittinut ja muistaakseni sanoi äidilleni, että selvästi näki, että yritin kaiken, mutta ääntä ei vain tullut.	Opettajani ymmärsi jotain
Meille vaihtui opettaja, joka ei ymmärtänyt yhtään mitään mistään.	Opettajani ei ymmärtänyt yhtään
minua ilmeisesti pidettiin niskoittelevana eikä asiaa todellisena ongelmana ja yhdessä äidin kanssa opettaja sopi, että minut saa hakea kädestä pitäen hakemaan koepaperi edestä, jos en sinne itse tule.	Opettajani piti minua niskoittelevana
Kerran myös pakotin äänen ulos, kun opettaja uhkasi antaa hylätyn kertotaulukokeesta, jos en vastaa. - - opettaja vaikutti vain tuohtuneelta - -	Opettajani oli tuohtunut minua kohtaan
Suhtautuminen vaihteli siis paljon opettajan mukaan ja tykkäsin tietyistä opettajista	Pidin tietyistä opettajista. En sietänyt joitakin opettajia lähes lainkaan.

enemmän ja joitakin en sietänyt lähes lainkaan	
Enää en muista juurikaan, kuinka mutismi näkyi ja kuinka siihen suhtautuivat mukavat opettajat, mutta luulen, että ihan järkevästi, kerran pidin heistä.	Opettajani suhtautui mutismiini ihan järkevästi ja pidin hänestä.
Ymmärryksestä en tiedä, tuliko sitä juurikaan. Apukeinoja ei ainakaan ollut	Opettajani ei antanut apukeinoja.
1.-3. luokalla meillä oli ihana luokanopettaja. Koen, että hän näki herkkyyteni ja yritti tukea ja kannustaa minua. Mitään puhetta selektiivisestä mutismista tai mistään muustakaan ei ikinä ollut. Opettaja kyllä kannusti minua olemaan aktiivisempi ja rohkeampi.	Minulla oli ihana opettaja ja hän näki herkkyyteni ja antoi tukea.
opettaja jotenkin kuvotti minua ja hänestä tuli todella outo fiilis.	Pidin opettajaani inhottavana.
Viidennellä luokalla oli taas uusi opettaja, ihana ammattitaitoinen nainen, joka jäi äitiyslomalle. Olisin tarvinnut enemmän aikaa tutustuakseni häneen tai päästääkseeni hänet lähelle.	Opettajani oli ihana ja ammattitaitoinen.  Olisin tarvinnut aikaa suhteen luomiseen.
Luulen, että hänellä ei ollut ammattitaitoa tai näkemystä kohdata minua, ehkä koen hänen jopa pelänneen sitä hiljaista arkaa outoa tyttöä, joka olin.	Opettaja ei osannut kohdata ja jopa pelkäsi minua.
En oikein uskaltanut ylipäänsä puhua aikuisille pienenä. Opettajat olivat aikuisia, joten kovin läheisiä suhteita en keneenkään osannut muodostaa.	En osannut luoda läheistä suhdetta opettajaani.
Minusta minuun suhtauduttiin ihan hyvin, en muista että olisi ollut mitään ongelmia.	Opettajani suhtautui minuun ihan hyvin.

<p>Opettajat eivät monet ymmärtäneet ja eräs opettaja syytti vanhempiani huonosta kasvatuksesta minun kuulleni, jonka takia olen aina syyttänyt itseäni huonoksi lapseksi ja ihmiseksi.. tuhosi itsetuntoni ja omanarvontuntoni totaalaisesti tuo kyseinen opettaja!!</p>	<p>Opettaja sai minut tuntemaan itseni huonoksi ja arvottomaksi</p>
<p>Lämpimät muistot minulla on kahdesta opettajasta,--. Molemmat kohteli mua hyvin, eivät nostaneet mutismia merkittävästi esille, eivät kohdelleet erilailla, mutta ottivat kuitenkin huomioon puhumattomuuteni eri koulutehtävissä. Tsemppasivat, kehuivat, ymmärsivät</p>	<p>Suhtauduin opettajaani lämpimästi hän ymmärsi minua ja kohteli kuin muitakin</p>
<p>Kuudennella luokalla opettajana oli mies, joka muutenkin tunnettiin tosi tiukkana ja "vihamielisenä" opettajana. Hän suuttui minulle hiljaisuuteni vuoksi, syytti vanhempiani huonosta kasvatuksesta - -, oli ahdistava persoona mutismilapselle kaikinpuolin. Hän sai minut vihaamaan itseäni ja pelkäämään koulunkäyntiä.</p>	<p>Opettajani persoona oli minulle ahdistava ja hän suhtautui minuun vihamielisesti</p>
<p>En kokenut itseäni nähdyksi eirytisesti alasteen loppupuolta kohti, joten joskus jopa vihamielinen.</p>	<p>Opettajani ei kohdannut minua ja suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti</p>
<p>Tuntuu ettei opettaja ymmärtänyt enkä riittänyt hänelle (enkä itselleni) koulunkäynnissä. Koulussa tuntui että arvoni oli riippuvainen koulumenestyksen kanssa.</p>	<p>Opettajani ei ymmärtänyt. En riittänyt opettajalleni koulunkäynnissä.</p>
<p>Tuntuu että myös opettaja sosiaalisesti välillä syrji. Luulen että se johtui hiljaisuudestani ja siitä että kuljin kaverini mukana, emmekä "halunneet" olla muiden kanssa.</p>	<p>Opettajani syrji minua sosiaalisesti.</p>



Opettaja otti asian ihan okei.	Opettajani suhtautui neutraalisti.
Välillä hän kyllä yritti saada minut väkisin puhumaan. Esimerkiksi kerran hän jakoi muille oppilaille tehtäväpaperit ja jätti minut tahallaan välistä vain saadakseen minut tulemaan kysymään häneltä sitä paperia.	Opettajani yritti saada minut väkisin puhumaan.
Minä pidin opettajastani, mutta joskus hän saattoi olla vähän ilkeä minulle. En tiedä oliko hän tarkoituksella vai vahingossa, mutta se tuntui pahalta, kun hän unohti minut.	Opettajani oli joskus vähän ilkeä minulle mutta pidin opettajastani
Periaatteessa suhde oli hyvä, mutta en usko, että hän ymmärsi, mistä selektiivisessä mutismissa oli kyse. Hän hyväksyi tilanteen ja sopeutui siihen opetuksessaan.	Opettajani ei ymmärtänyt, mutta hyväksyi ja sopeutui
Toisaalta muistan hänen joskus antaneen minulle jälki-istuntoa, kun en "suostunut" tunnilla lukemaan ääneen kappaletta oppikirjasta. Hän oli varmasti turhautunut tilanteeseen ja siihen, että muut oppilaat kyselivät häneltä asiasta, jota hän ei ymmärtänyt kunnolla.	Opettajani oli turhautunut tilanteeseeni.
Hän oli kuitenkin pääasiassa reilu ja hyväntahtoinen opettaja.	Opettajani oli reilu ja hyväntahtoinen.
Suurinosa opettajista matkanvarrella on ollut ymmärtäväisiä ja auttavaisia	Opettajani oli ymmärtäväinen ja auttavainen.
Kukaan ei puuttunut puhumattomuuteeni – Palautetta hiljaisuudesta ja ujoudesta sain, mutta en tukea	Opettajani antoi hiljaisuudestani palautetta, mutta ei tukenut
2 eri opettajaa ei mielestäni pitänyt minusta kun en puhunut heille, kokivat varmaan etten pidä heistä	Opettajani ei pitänyt minusta, sillä koki, etten pidä hänestä

tuntui että pitivät tyhmänä kun ei meinannut tehtävät onnistua	Opettajani piti minua tyhmänä
Erityiskoulun opettajat olivat ymmärtäväisiä ja mukavia	Opettajani oli ymmärtäväinen ja mukava

Tiivistetyt ilmaukset	Ensimmäisen tason kategoria
Opettajat eivät edes yrittäneet ymmärtää Opettajani ei ymmärtänyt yhtään Opettajani ei ymmärtänyt	Opettajani ei ymmärtänyt yhtään
Opettajani oli ihana ja ammattitaitoinen Minulla oli ihana opettaja ja hän näki herkkyyteni ja antoi tukea Pidin tietyistä opettajista Pidin hänestä Pidin opettajastani Suhtauduin opettajaani lämpimästi	Suhtauduin lämpimästi opettajaani
Opettajani oli reilu ja hyväntahtoinen Opettajani oli ymmärtäväinen ja auttavainen Opettajani oli ymmärtäväinen ja mukava	Opettajani suhtautui minuun ymmärtäväisesti ja hyväntahtoisesti
Opettajani piti minua tyhmänä En riittänyt opettajalleni koulunkäynnissä.	Opettaja ei pitänyt minua tarpeeksi hyvänä koulunkäynnissä
Opettajani suhtautui minuun ihan hyvin. Opettajani suhtautui neutraalisti. hyväksyi ja sopeutui Opettajani suhtautui mutismiini ihan järkevästi Opettaja ymmärsi jotain	Opettajani suhtautui minuun neutraalisti
Olisin tarvinnut aikaa suhteen luomiseen	En voinut luoda suhdetta opettajaani

En osannut luoda läheistä suhdetta opettajaani	
Opettajani ei kohdannut minua Opettaja ei osannut kohdata ja jopa pelkäsi minua.	Opettajani ei kohdannut minua
Opettajani oli turhautunut tilanteeseeni Opettajani oli tuohtunut minua kohtaan Opettajani piti minua niskoittelevana	Opettajani suhtautui turhautuneesti ja tuohtuneesti
Opettajani ei pitänyt minusta, sillä koki, etten pidä hänestä Opettajat eivät pitäneet minusta	Opettajani ei pitänyt minusta
Opettajani antoi hiljaisuudestani palautetta, mutta ei tukenut Opettajani ei antanut apukeinoja.	Opettajani ei tukenut minua
Opettajani yritti saada minut väkisin puhumaan. Opettaja yritti kärkeä minua puhumaan.	Opettajani yritti kärkeä minua puhumaan
Opettajani oli joskus vähän ilkeä minulle Opettajani syrji minua sosiaalisesti Opettaja sai minut tuntemaan itseni huonoksi ja arvottomaksi	Opettajani kohteli minua huonosti
Suhtauduin opettajaani jopa vihamielisesti	Suhtauduin opettajaani vihamielisesti
Käytin puhumattomuuttani hallintavälineenä	Käytin valtaa opettajaani kohtaan
Hän suhtautui minuun vihamielisesti	Opettajani suhtautui vihamielisesti
En sietänyt joitakin opettajia lähes lainkaan. Opettajani persoona oli minulle ahdistava	En voinut sietää opettajaani

<b>Henkilöiden suhtautuminen opettajaansa/ensimmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Suhtauduin lämpimästi opettajaani	<b>Positiivinen suhtautuminen</b>

En voinut luoda suhdetta opettajaani	<b>Suhteen luomisen haaste</b>
Suhtauduin opettajaani vihamielisesti En voinut sietää opettajaani	<b>Negatiivinen suhtautuminen</b>
Käytin valtaa opettajaani kohtaan	<b>Vallankäyttö</b>

<b>Opettajien suhtautuminen vastaajiin/en-</b> <b>simmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Opettajani ei ymmärtänyt yhtään	<b>Ymmärtämättömyys</b>
Opettajani suhtautui minuun ymmärtäväi- sesti ja hyväntahtoisesti	<b>Positiivinen suhtautuminen</b>
Opettaja ei pitänyt minua tarpeeksi hyvänä koulunkäynnissä	<b>Aliarviointi</b>
Opettajani suhtautui minuun neutraalisti	<b>Neutraali suhtautuminen</b>
Opettajani ei tukenut minua	<b>Tuen puute</b>
Opettajani suhtautui turhautuneesti ja tuohtu- neesti Opettajani suhtautui vihamielisesti Opettajani ei pitänyt minusta	<b>Negatiiviset tunteet</b>
Opettajani yritti kärkeä minua puhumaan Opettajani kohteli minua huonosti	<b>Huono kohtelu/ Negatiivinen vallankäyttö</b>
Opettajani ei kohdannut minua	<b>Kohtaamisen puute</b>

### Millaisia käsityksiä henkilöillä oli koulutyöskentelystään?

<b>Alkuperäisilmaukset</b>	<b>Tiivistetty ilmaus</b>
”Sain käyttäytymisestä kiitettäviä numeroita, koska en juuri häirinnyt tunneilla.”	Kiitettävät arvosa- nat käyttäytymi- sessä
”En juuri osallistunut. En uskaltanut viitata vaikka olisin tiennyt oikeat vastaukset.”	Vähäinen osallis- tuminen tunneilla

”pystyin kyllä aina kysyttäessä vastaamaan, mutta en juuri koskaan ottanut kontaktia itse, ellei ollut ihan pakko”	Kontaktin ottaminen muihin vain pakon edessä
”Pelkäsin ja jännitin tilanteita, joissa oli pakko olla esillä. Esitelmien pitäminen oli kamalaa.”	Pelko ja jännitys esiintymistilanteissa
”Luulen, että selektiivinen mutismi on vaikuttanut koulumenestykseeni. Häpesin itseäni ihan viime vuosiin saakka ja se on ehkä vaikuttanut siihen, etten ole osannut vaatia itseltäni paljoa.”	negatiivinen merkitys koulumenestykseen
	Häpeä ja vaatimattomuus itseä kohtaan
”luulen, että esitin kipeää, ettei olisi tarvinnut mennä kouluun”	Koulunkäynnin pelko
”Jos joku kysyi minulta jotain vastasin nyökkäämällä, pudistamalla päätä, tai hartioiden kohautuksella”	Puhumista korvaava kommunikointi
”kun lähdin kouluun minun oli vain pakko lopettaa puhuminen. Se ahdisti liikaa.”	Puhumattomuus koulussa
”kynän lattialle tippuminenkin luokkahuoneessa tuntui maailmanlopulta”	Huomion herättäminen ahdistaa

”[opettaja] jakoi muille paperit ja jätti minut tahallaan välistä vain saadakseen minut tulemaan kysymään häneltä sitä paperia. Se aiheutti tietysti tosi paljon ahdistusta. - - En koskaan kysynyt paperia”	Oma-aloitteinen kysyminen ahdistaa
”En puhunut opettajille. Olihan se hankalaa, mutta minusta kaikki toimi kuitenkin ihan hyvin.”	Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta
”En sanonut koskaan sanaakaan englantia ääneen edes kahden kesken opettajalle”	Vaikeus puhua vierasta kieltä
”enkä puhunut enää koskaan ääneen mitään koulussa, ainoastaan opettajille kuiskasin, mutta silloinkin hiljennyin, jos luokassa tuli liian hiljaista.”	Puhumattomuus koulussa
	Kommunikointi kuiskaten
”Kerran myös pakotin äänen ulos, kun opettaja uhkasi antaa hylätyn kertotaulukokeesta, jos en vastaa.”	Vain pakon edessä puhuminen
”Apukeinoja ei ainakaan ollut, esim. kukaan ei ajatellutkaan, että kirjoittaminen olisi yhtä hyvä tapa kommunikoida kuin puhuminen...”	Apukeinoja vaille jääminen
”En puhunut tunteilla mitään”	Puhumattomuus tunteilla
”Numerot olivat huonohkoja, koska arvosteluissa oli tuntiaktiivisuus suuressa (?) osassa.”	Negatiivinen merkitys arvosanoihin
”Koulussa kaikki tilanteet, missä piti puhua ahdisti mielettömästi.”	Puhuminen ahdistaa
”Kommunikoin elekielellä, nyökytyksillä ym.”	Puhumista korvaava kommunikointi
”Oman ikäisille tytöille puhuin normaalisti leikeissä ja koulutehtävissä, mutta pojille en uskaltanut oikeastaan puhua.”	Puhuminen vain oman sukupuolen edustajille
”Mutismi selvästi vaikeutti koulunkäyntiä. Olin ihan keskiverto-oppilas, matemaattisesti kuitenkin lahjaton eikä mutismi auttanut asiaa yhtään. - - En halunnut tukiopetukseen - - enkä halunnut tukiopetuksen leimaavan mua vain lisää.”	Haluttomuus tukiopetukseen
”Koulussa en tietenkään pystynyt pyytää apua tai viittaamaan, mikä näkyi arvosanoissa.”	Negatiivinen merkitys arvosanoihin
	Ei pysty pyytämään apua
”Hän [opettaja] sai minut vihaamaan itseäni ja pelkäämään koulunkäyntiä.”	Koulunkäynnin pelko
”Kova jännitys äänenluvussa ja odottaessa omaa vuoroa.”	Jännittäminen suullisissa tehtävissä
”Apua lähes mahdoton kysyä.”	Ei pysty pyytämään apua
”Jos viittasi, vastasi sellaisiin joiden vastaus oli ytimekäs mieluiten yksi sana”	Haasteita ääneen vastaamisessa

”Jättäytyi ja vetäytyi luontaisesti – luottamus itseen ja omiin kykyihin ei kehittynyt niin.”	Haasteita luottaa omiin kykyihin
”englannin tunnilla kysyttiin minulta mikä on Saksa englanniksi ja sain lopulta etten tiedä koska ’Germany’ oli niin pitkä ja kauhea lausua.”	Haasteita vieraan kielen puhumisessa
”Minusta tuli vaativa itseäni kohtaan kouluaineissa, erityisesti ko-keissa missä pystyin osoittamaan taitoni kirjallisesti.”	Itseltä paljon vaatiminen kirjallisissa suorituksissa
”Tuntui että arvoni oli riippuvainen koulumenestyksen kanssa. Ko-keesta kiitettävän saaneet mainittiin ääneen ja siinä piti aina olla.”	Itsensä arvottaminen koulumenestyksen kannalta
”Käytöksestä saimme kaverini kanssa ’vain’ kasit kun eristäydyimme muusta luokasta”	Negatiivinen merkitys käyttäytymisarvosanaan

Tiivistetty ilmaus	Ensimmäisen tason kategoria
Kiitettävät arvosanat käyttäytymisessä	Hyväksi arvioitu käytös
Vähäinen osallistuminen tunneilla, Jännittäminen suullisissa tehtävissä, Haasteita ääneen vastaamisessa	Haasteet suullisessa työskentelyssä
Kontaktin ottaminen muihin vain pakon edessä, Oma-aloitteinen kysyminen ahdistaa, Ei pysty pyytämään apua	Haasteet kontaktin ottamisessa
Pelko ja jännitys esiintymistilanteissa, Huomion herättäminen ahdistaa	Esilläolo ahdistaa
Negatiivinen merkitys koulumenestykseen, Negatiivinen merkitys arvosanoihin, Negatiivinen merkitys käyttäytymisen arvosa- naan	Heikot arvosanat
Häpeä ja vaatimattomuus itseä kohtaan, Haasteita luottaa omiin kykyihin	Itsetunnon haasteet
Koulunkäynnin pelko	Koulunkäynnin pelko
Puhumista korvaava kommunikointi	Korvaava käyttäytyminen
Puhumattomuus koulussa/tunneilla, Vain pakon edessä puhuminen Puhuminen ahdistaa	Puhumisen haasteet
Apukeinoja vaille jääminen, Haluttomuus tukiopetukseen	Riittävän tuen saamisen haasteet
Puhuminen vain oman sukupuolen edustajille	Valikoivuus kenelle puhuu
Vaikeus puhua vierasta kieltä, Haasteita vieraan kielen puhumisessa	Haasteet vieraissa kielissä
Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta	Haasteista huolimatta sujuva koulun- käynti
Itseltä paljon vaatiminen kirjallisissa suorituksissa, Itsensä arvottaminen koulumenestyksen kannalta	Vaativuus itseä kohtaan

<b>Ensimmäisen tason kategoria</b>	<b>Kuvauskategoria</b>
Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös
Haasteista huolimatta sujuva koulunkäynti	Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti
Itsetunnon haasteet, Vaativuus itseä kohtaan	Heikko itsetunto
Koulunkäynnin pelko	Koulufobia
Puhumisen haasteet, Valikoivuus kenelle puhuu, Haasteet suullisessa työskentelyssä	Puhumisen kaava
Haasteet vieraissa kielissä Heikot arvosanat	Heikompi suoriutuminen oppiaineissa
Riittävän tuen saamisen haasteet	Koulunkäynnin tuen riittämättömyys
Haasteet kontaktin ottamisessa, Esilläolo ahdistaa	Sosiaalisten tilanteiden pelko
Korvaava käyttäytyminen	Korvaava käyttäytyminen (compensatory behavior)

<b>Kuvauskategoria</b>	<b>Pääluokka</b>
Koulufobia, Sosiaalisten tilanteiden pelko	Ahdistus ja pelot
Puhumisen kaava, Korvaava käyttäytyminen (compensatory behavior)	Kommunikaatio
Heikompi suoriutuminen oppiaineissa, Koulunkäynnin tuen riittämättömyys	Tuen tarve
Heikko itsetunto	Minäkuva
Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös
Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti	Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti

<b>Tiivistetyt ilmaukset</b>	<b>Ensimmäisen tason kategoriat</b>	<b>Kuvauskategoriat</b>	<b>Pääluokat</b>
Koulunkäynnin pelko	Koulunkäynnin pelko	Koulufobia	Ahdistus ja pelot



Kontaktin ottaminen muihin vain pakon edessä	Haasteet kontaktin ottamisessa	Sosiaalisten tilanteiden pelko	
Oma-aloitteinen kysyminen ahdistaa			
Ei pysty pyytämään apua			
Pelko ja jännitys esiintymistilanteissa	Esilläolo ahdistaa		
Huomion herättäminen ahdistaa			
Puhumattomuus koulussa/tunneilla,	Puhumisen haasteet	Puhumisen kaava	Kommunikaatio
Vain pakon edessä puhuminen			
Puhuminen ahdistaa			
Puhuminen vain oman sukupuolen edustajille	Valikoivuus kenelle puhuu		
Vähäinen osallistuminen tunneilla	Haasteet suullisessa työskentelyssä		
Jännittäminen suullisissa tehtävissä			
Haasteita ääneen vastaamisessa			
Puhumista korvaava kommunikointi	Korvaava käyttäytyminen	Korvaava käyttäytyminen	
Vaikeus puhua vierasta kieltä	Haasteet vieraissa kielissä	Heikompi suoriutuminen oppiaineissa	Tuen tarve

Haasteita vieraan kielen puhumisessa					
Negatiivinen merkitys koulumenestykseen	Heikot arvosanat				
Negatiivinen merkitys arvosanoihin					
Negatiivinen merkitys käyttäytymisen arvosanaan					
Apukeinoja vaille jääminen	Riittävän tuen saamisen haasteet	Koulunkäynnin tuen riittämättömyys			
Haluttomuus tukiopetukseen					
Häpeä ja vaatimattomuus itseä kohtaan	Itsetunnon haasteet	Heikko itsetunto	Minäkuva		
Haasteita luottaa omiin kykyihin					
Itseltä paljon vaatiminen kirjallisissa suorituksissa	Vaativuus itseä kohtaan				
Itsensä arvottaminen koulumenestyksen kannalta					
Kiitettävät arvosanat käyttäytymisessä	Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös	Hyväksi arvioitu käytös		
Koulunkäynnin sujuminen haasteista huolimatta	Haasteista huolimatta sujuva koulunkäynti	Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti	Haasteita, mutta sujuva koulunkäynti		